

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Triinu Martis

TOPELT HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASTE ANDEKUSE ARENDAMINE
NING NENDE ERIVAJADUSTE ISEÄRASUSTEGA ARVESTAMINE
ÜLDHARIDUSKOO LIS: VÕIMALUSED JA VAJADUSED JUHTUMIANALÜÜSIDE
PÕHJAL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Viire Sepp

Läbiv pealkiri: Topelt-HEV: võimalused ja vajadused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Viire Sepp (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Resümee

Topelt haridusliku erivajadustega õpilaste uuringuid Eestis ei ole andmebaasidest leitud ja nende õpilaste kohta puudub statistika. Antud bakalaureusetöös analüüsiti ühes koolis rakendatavaid meetmeid topelt-HEV õpilaste tugevuste arendamiseks ja kaasnevate erivajaduste kompenseerimiseks, selgitati välja osapoolte hinnangud ja ettepanekud süsteemi tõhustamiseks. Uuringus osales kaks Aspergeri sündroomiga õpilast, viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud õpilaste klassijuhatajatega, sotsiaalpedagoogidega, direktoriga, õpilastega ja ühe lapsevanemaga. Intervjuudest selgus, et andekuse märkamine on keeruline, seda eriti erivajadustega õpilastel. Samuti leiti, et andekuse arendamiseks ei ole koolil piisavalt ajalisi ning rahalisi ressursse, peamine tähelepanu ja aeg kulub tihti erivajadustega tegelemiseks ja nõrgemate järeleaitamiseks. Kooli personal peab andekusealast koolitust väheseks. Topelt-HEV õpilaste paremaks identifitseerimiseks ja arendamiseks on oluline erinevate institutsioonide koostöö ja rahastussüsteem. Soovituslik on andekusealase teavitustöö suurendamine koolides, kaasates sh lapsevanemaid.

Märksõnad: topelt hariduslik erivajadus, andekus, hariduskorraldus

Abstract

Talent Development of Students with Double Exceptionality, and Considering Their Special Educational Needs at Comprehensive School: Opportunities and Needs Based on Case Studies.

This bachelor's thesis analyses measures practiced in one school for developing the strengths of students with double exceptionality and for compensating attending special demands. Also the assessments and propositions of concerned parties for improving the system were examined. Two gifted students with Asperger syndrome participated in this study, also semi-structured interviews with students' class teacher, social pedagogues, headmaster, students and one parent were carried out. These interviews showed that noticing the talent is rather complicated, especially when it comes to students with special demands. It was also found that the school has no adequate temporal nor financial resources for developing these talents. Often most of the attention and time goes for dealing with the special demands and assisting weaker students. School's personnel considers the talent-related training to be somewhat insufficient. Collaboration of various institutions and funding system are essential for better identification and development of students with double exceptionality. Increasing talent-related propaganda in schools, including parental involvement is recommended.

Key words: Dual/ Double Exceptionality, Twice Exceptional, Gifted, Educational Regulation

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetilised lähtekohad	6
Mõisted	7
HEV definitsioon põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi.	7
Andekus ja võimekus.	7
Topelt-HEV ehk kahene hariduslik erivajadus.	8
Topelt-HEV erijuhud.	8
Aspergeri sündroom	10
Haridusseadustik.....	13
Ülevaade senistest uuringutest ja arvamused artiklitest	14
Aspergeri sündroom, andekus või mõlemad.....	14
Hariduskorraldus.....	14
Eriline kool.....	15
Empiiriline uurimus.....	17
Töö eesmärgid ja uurimisküsimused	17
Metoodika.....	18
Sihtrühm	18
Mõõtevahendid	18
Protseduur.....	19
Tulemused	20
Arutelu ja kokkuvõte	25
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa 1	Andekuse/Aspergeri sündroomi kontrollnimekiri GADC
Lisa 2	Õpilaste kohta käiv dokumentatsioon
Lisad 3-9	Fookusgrupi intervjuud
Lisa 10	Kirjavahetus e-posti vahendusel – lapsevanem

Sissejuhatus

Hariduse omandamine koolis on süsteemne ja määratletud riiklike õppekavadega. Heaolu riikides on üheks inimese põhiõiguseks saada võimetekohast haridust. Kahjuks leidub populatsioonis inimesi, kellel esineb hariduslik erivajadus (edaspidi HEV). See võib olla somaatiline, füüsiline, vaimne, psüühiline või muu erivajadus või puue. Need õpilased vajavad õppimisel teistsugust lähenemist ja spetsialistide abi. Hariduslikuks erivajaduseks on ka andekus, mil võib olla vajalik individuaalne õppekava õppemahu suurendamisega või aktseleerimine. Esineb juhtumeid, kus õpilasel on kahene hariduslik erivajadus (edaspidi topelt-HEV) – õpilasel on esmane selgeltmääratletud HEV, kuid selle kõrval kerkib esile tugevus mingis kindlas aines või valdkonnas (andekus). Võib ka juhtuda, et andekus jääb esmase erivajaduse taha peitu või vastupidi – andekus varjab muu erivajaduse.

Foley Nicpon, Allmon, Sieck ja Stinson (2010) on analüüsinud 20 aasta jooksul publitseeritud topelt-HEV õpilaste baasil tehtud empiirilisi uuringuid. Autorid on keskendunud kolmele rühmale andekatele lastele: õpilased, kel esineb (1) spetsiifiline õpiraskus, (2) aktiivsuse- ja tähelepanuhäire või (3) autistlikke jooni. Vaatamata uuringutes kasutatud erinevatele meetodikatele ja muudele piirangutele on võimalik väita, et andekatel õpilastel võib esineda kooseksisteeriv erivajadus. Selle erivajaduse identifitseerimiseks ja õpilaste paremaks arendamiseks on vajalik komplekselt rakendada erinevate valdkondade (eripedagoogika, neuroteadused, koolipsühholoogia, nõustamispsühholoogia jms) uuringute tulemusi. Oluline on kooli ja lapsevanema panus. Kuivõrd hooliva keskkonna, tugevustele-orienteeritud ja õpilaskeskse lähenemise kaudu on ilmnenud häid tulemusi töös topelt-HEV õpilastega (Mann, 2006; Yssel, Margison, Cross, Merbler, 2005), siis on oluline uurimisprobleem, kas ja kuidas on Eesti oludes võimalik saavutada häid tulemusi lapse andekuse arendamisel ning tema erivajaduse kompenseerimisel.

Antud uuringus on keskendutud Aspergeri sündroomiga õpilaste juhtudele. Uuringuks õnnestus leida ühest kohandatud õppega üldhariduskoolist kaks õpilast, kelle kohta kool arvas, et nad sobiksid topelt-HEV uuringusse. Aspergeri sündroomiga õpilaste seas võib sageli esineda topelt-HEV juhtumeid, kuna nad on võimelised pühendama väga palju aega end huvitavatele ainevaldkondadele ning olla selles eksperdid. Selle kõrval aga esineb ka väärdiagnoosi võimalus, seda eriti juhtudel, mil sündroom selgelt ei avaldu. Võib esineda üksikuid autistlikke isiksusomaduste jooni, mis osaliselt võivad kattuda andekate laste psüühiliste eripäradega. See teeb õpilase andekuse identifitseerimise üsna keeruliseks, kuid

samas ei ole alati oluline diagnoosi ja eripära selge kirjeldamine, vaid rakendatavad meetmed, mida kasutatakse erivajaduse kompenseerimiseks ja andekuse arendamiseks.

Käesoleva töö eesmärgiks on analüüsida koolis rakendatavaid meetmeid topelt-HEV õpilaste tugevuste arendamiseks ja kaasnevate erivajaduste kompenseerimiseks. Samuti on soov välja selgitada osapoolte (õpilane, lapsevanem, koolipersonal) hinnangud ja ettepanekud süsteemi tõhustamiseks Eesti koolides.

Töös käsitletakse teoreetilisi lähtekohti, selgitatakse lahti põhimõisted, uuritakse haridusseadustikku ja –korraldust, tehakse ülevaade uuringutest ja arvamused artiklitest. Eesmärgideni jõudmiseks kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi poolstruktureeritud intervjuude kaudu ja tutvutakse uuringus osalevate õpilaste kohta käiva dokumentatsiooniga.

Teoreetilised lähtekohad

Betts ja Neihart (1988/2009, viidatud Sepp, 2012 j) on kirjeldanud topelt-erivajadusega lapsi, kellel on füüsiline või emotsionaalne puue või õpiraskused. Niisuguste andekate laste tuvastamine on väga raske, kuna selliste õpilaste puhul on väga keeruline märgata omadusi, mida koolis andekuseks peetakse ja tavaliselt ei paku haridussüsteem ka eraldi programme, mis nende vajadustele vastaksid.

On selge, et andekus ei välista raskete tervisehäda või puuete olemasolu. Pittelkow ja Jacob (2004) leiavad, et andekate laste puhul on „varjatud puude“ kõige tavalisemaks põhjuseks neuroloogiline erinevus, mis paneb ta õppima teistmoodi sama kooli keskmisest lapsest. Kui andeka lapse mahajäämuse põhjus tuleneb temast endast, siis selle kohta pakuvad autorid terminit „õppimisvõimetus“. Nende laste väljaselgitamise teeb raskeks asjaolu, et nende andekus aitab puuet vähemal või rohkemal määral varjata. Laps võib näida keskpärane, keegi ei pruugi aimatagi, et ta on andekas ning tal esineb puue. Nendest lastest toovad Pittelkow ja Jacob (2004) välja 3 tüüpi: (1) Laps valitakse võimekate programmi ning tema puudega ei tegeleta, (2) Puue võimaldab lapsel saavutada enam-vähem klassi keskmisi tulemusi, kuid teda ei valita andekate programmidesse, (3) Lapse puue on piisavalt tõsine, et seda märgataks. Neid lapsi aidatakse ainetes, mis on puudest kõige enam mõjutatud, anded jäävad aga tähelepanuta. Probleeme, millega nad silmitsi seisavad, on mitmeid: nende edasijõudmine koolis on ebahühtlane, täiuseihaluse ning kehva tulemuste korral tekib frustratsioon ja sisemine konflikt, nad ei pruugi leida sõpru, nende energia on pärsitud, koolis esineb vastuolulist käitumist (laps varjab vajadust toetuse järele), kõrgeenenud tundlikkus ja enesekriitilisus viivad nõrga minapildini, halvast edasijõudmisest tuleneb lootusetus, tõrjutuse

tunne ja peataolek. Pittelkow ja Jacob (2004) tunnistavad, et kui sellise lapse käitumine ei ole just äärmuslik, siis tema mahajäämuse põhjuseid ei otsita ega suudeta avastada.

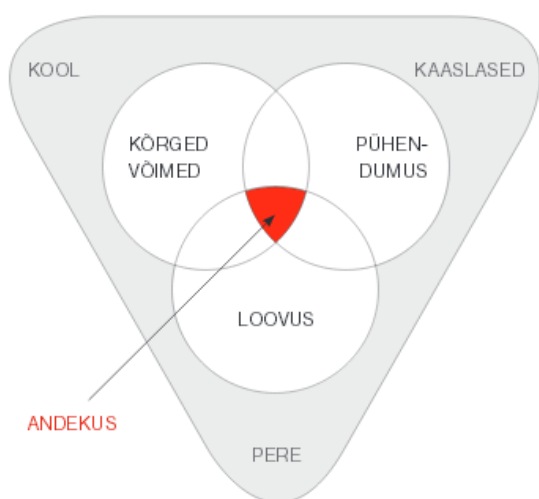
Mõisted

HEV definitsioon põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on HEV defineerinud §46lg1 järgnevalt: Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, terviseseisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.

Andekus ja võimekus.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses §46lg2 käsitletakse õpilase andekust käesoleva seaduse tähenduses haridusliku erivajadusena, kui õpilane oma kõrgete võimete tõttu omab eeldusi saavutada väljapaistvaid tulemusi ning on näidanud kas eraldi või kombineeritult eelkõige järgmisi kõrgeid võimeid: üldine intellektuaalne võimekus, akadeemiline võimekus, loominguline mõtlemine, liidrivõimed, võimed kujutavas või esituskunstis, psühhomotoorne võimekus.



Joonis 1. Andekuse nn Renzulli-Mönksi mudel

Sepp (2010) tunnistab, et andekuse üht ja kõikehõlmavat definitsiooni pole sugugi kerge leida. Seetõttu kasutatakse andekuse määratlemiseks pigem mudeleid. Tuntuim andekuspedagoogikas kasutatav mudel on Ameerika psühholoogi Joseph Renzulli nn „kolme ringi mudel“ (Tartu Ülikooli teaduskooli kodulehekülgl). F.Mönks on sellele mudelile lisanud last kõige enam mõjutava keskkonna – pere, kooli ja kaaslased (joonis 1).

Sepp (2012) tõdeb, et kaasaegsetes andekuse mudelites on andekuse oluliste komponentidena esile toodud nii kõrgeid võimeid kui ka isiksuse mittekognitiivseid faktoreid

ning keskkonnaga seonduvaid mõjutegureid ja neid vaadeldakse arengu kontekstis. Andekus on individuaalne potentsiaal saavutada silmapaistvat edu ühel või mitmel alal. Käesolevas uuringus osalevate Aspergeri sündroomiga õpilaste andekus avaldub ühel õpilasel suurepärasel suulises verbaalses võimekuses jutustavates ainetes ja näitlemises, teise õpilase andekus väljendub kõrges õpimotivatsioonis ning oskuses iseseisvalt oma tegevusi ajaliselt ja eesmärgipäraselt juhtida.

Topelt-HEV ehk kahene hariduslik erivajadus.

Keha-, meele-, kõne-, vaimu-, ja liitpuue toob endaga kaasa vajaduse kohandada konkreetsele õpilasele tema puudest lähtuvalt õppeprotsessi, mistõttu puudega õpilast saab nimetada HEV õpilaseks. HEV õpilane võib olla ka käitumisraskustega, terviseriketega või pikemat aega õppetööst eemal viibiv õpilane. Viimastel aastatel on hakatud HEV õpilaste hulka arvama ka andekaid õpilasi. Sel juhul võib olla vajalik tavapärasest suurema õppemahu rakendamine, et õpilane saaks haridust vastavalt oma võimetele. Kahjuks on andekate seas õpilasi, kellel võib esineda puue, käitumisraskused, terviserikked või muu erivajadus. Siinkohal tuleb mängu topelt-HEV mõiste (ing. *Dual Exceptionality*, *Double Exceptionality*, *Twice Exceptional*, kasutatakse ka tähistust „2E“). Bainbridge (andekate laste koduleht *Giftedkids*) märgib, et termin viitab isikutele, kes on andekad ning samas tervisehäirega või kes on andekad ja samas esineb aktiivsuse- ja tähelepanuhäire. Kuigi puue võib olla füüsiline, on kõige sagedamini osutatud spetsiifilisele õpivõime häirele nagu düsleksia. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses ei ole topelt HEV eraldi defineeritud. Kahese erivajadusega lapsi on raske identifitseerida, sest nende andekusest tulenevad tugevused varjavad nende nõrkusi ja nad paistavad olevat keskmised õpilased. Kui neid lapsi ei ole kohaselt märgatud, ei saa nad vajalikku abi oma andekuse arendamiseks ega puudega toimetulekuks, Bainbridge (*Ibid.*).

Topelt-HEV erijuhud.

Lupart & Toy (2009) toovad välja kuus peamist gruppi topelt-HEV õpilasi:

1. Andekad õpilased, kel esineb raske tervisehäire või puue

Tegu on ebahühtlase, suuresti varieeruva grupiga, kellel on erinevad individuaalsed omapärad, tugevused ja nõrkused. Mitmed autorid (Baum & Owen, 2004; Eisner & Altman, 2005; Newman & Sternberg, 2004; Nielsen & Higgins, 2005; Whitmore & Maker, 1985 - täpsemateks viideteks vt Lupart & Toy, 2009), väidavad, et puudega andekatele õpilastele on iseloomulikud sarnased omadused nagu andekatele puudeta õpilastele. Neil on väga hea mälu ja üldised teadmised, väga head analüütilised ja loovad probleemilahenduse oskused,

märkimisväärne tahe teada ja omandada, väga hea keelekasutus (nii kirjas kui kõnes), eriline mõistmine, tundlik huumorimeel, püsiv püüe akadeemiliste või intellektuaalsete ülesannete lahendamiseks, teadlikkus ja/või võime oma tugevuste kasutamiseks. Nagu puudeta andekatel õpilastel, võib ka puudega andekatel õpilastel esineda erinevaid probleeme, mis väljenduvad näiteks enese aktsepteerimise raskustes, haavatavas enesepildis, sotsiaalses ebamugavuses, piinlikkustundes, tugevas frustratsioonis ja vihas, vajaduses kuhjunud energia vabastamiseks/ventileerimiseks, isikutevahelistes raskustes kaaslaste, õpetajate, vanematega ja ka teatud valdkondades akadeemilistes raskustes.

2. Andekad õpilased spetsiifiliste õpiraskustega

Paljud andekad õpilased on intelligentsed ja parimad ühes või mitmes valdkonnas, kuid neil võib olla suuri raskusi teistes valdkondades. Õpiraskused võivad võtta mitmeid vorme, vaatamata kaasasündinud võimetele. Raskused võivad ilmned näiteks kõnes, kirjas, matemaatikas. Tihti neid lapsi ei märgata või leitakse andekus juhuslikult muude õpieesmärkide hindamisel. Need õpilased on terased, kuid võivad olla alasooritajad ja omada madalat enesehinnangut. Baum & Owen (2004, viidatud Lupart & Toy, 2009 j) märgivad, et kui õpetajad töötavad nende laste identifitseerimisel ja andekuse arendamisel põhjalikult ja süstemaatiliselt, hakkavad andekad õpiraskustega õpilased käituma nagu tavalised andekad õpilased, jättes oma raskused tahaplaanile. Nagu ikka, esineb ka spetsiifiliste õpiraskustega andekatel lastel isiksusega, sotsiaalsusega seotud ja muid probleeme.

3. Andekad õpilased autismiga ja intellektipuudega

Siia rühma kuuluvad nn autismi erivormiga õpilased, kellel on *Savant*-sündroom, väidavad Lupart & Toy (2009). Peamised erioskused, mis neil õpilastel võivad esineda, on kalendri arvutamine, kunstiandekus, muusikaline andekus, tugev faktimälu, tugevad matemaatilised oskused, mehaanilised oskused, ruumilised oskused, ebasõnade kasutamine. *Savant*-sündroomiga õpilane võib silma paista mitmes valdkonnas. Autistlikel andekatel (*Savant*-sündroom) on probleeme sotsiaalsetes suhetes, nende tegevuses on vajalik rutiin, nad võivad muutuda agressiivseks, eriti seoses muutustega.

4. Andekad õpilased Aspergeri sündroomiga

Aspergeri sündroomi on tüüpiliselt kirjeldatud kui pervasiivset arenguhäiret, millele on iseloomulik autismile tüüpiline sotsiaalse suhtlemise puudulikus, suhteliselt normipärane kõne ja kognitiivne areng, isikupärased huvid. Aspergeri sündroomiga õpilased kalduvad oma kõnes olema rohkem literaalsed ja nende kujutlused on konkreetsemad. Neile valmistab raskusi liikumine konkreetset abstraktsele. Nende info edastamise viis sarnaneb pigem raamatust mahalugemisega kui oma enda mõtete väljendamisega. Rääkides endale

meelepärasel teemal, võivad nad olla pidurdamatud. Aspergeri sündroomiga õpilasi tajutakse tihti egotsentrikutena, neil on raske mõista teiste vaatenurka, mille tõttu suhtlemine kaaslastega võib nurjuda. Aspergeri sündroomiga õpilased võivad olla tagasihoidlikud, aga ka ebatavaliselt pealetükkivad. Henderson, 2001 (viidatud Lupart & Toy, 2009 j) toovad välja kolm karakteristikut, mis on omased Aspergeri sündroomiga õpilastele: keskkondlik (ebatõhus sensoorne süsteem, ajataju puudulikkus, sotsiaalsed/emotsionaalsed raskused); kognitiivne töötlus (kognitiivne paindumatus, tähelepanu häired), kommunikatsioon (hea pragmaatiline kommunikatsioon, tähenduslikkus, raskused sotsiaalsetes olukordades).

5. Andekad õpilased, kel esineb aktiivsuse-tähelepanu häire (ADHD)

Nendele lastele on iseloomulik tähelepanematus, hüperaktiivsus ja/või impulsiivsus. Esineb unistamist, unustamist, apaatsust, alasooritust, sotsiaalset eemaldumist, raskusi klassis tähele panna, rahutust, jutukust, kärsitust, mässumeelsust, märgivad Lupart & Toy (2009). Kuna energilistel andekatel õpilastel võib esineda samu tunnuseid, on teinekord raske eristada ADHD ja andekat õpilast (Webb, J.T., Amend, Webb, N.E., Goerss, Beljan & Olenchak, 2005). Eristamine on siiski vajalik, sest olenevalt seisundist tuleb valida vastav haridus-teraapiline lähenemine. ADHD laste käitumine on püsiv olenemata olukorrast, kuivõrd andekate laste käitumisprobleem esineb teatud olukordades (nt väljakutse puudumisel). Andekatel ADHD õpilastel on märgatav kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu ebasünkroonsus. Samuti on märkimisväärne varieeruvus küpsuse erinevate tasemete vahel. Eristamaks ADHD õpilast andekast ADHD õpilasest, on andekal ADHD õpilasel parem keskendumisvõime, kuid seda peamiselt teda huvitavates valdkondades. Sellel grupil andekatel õpilastel on risk olla alasooritajad ja/või isegi koolist välja langemiseks. Tugevuseks võib aga olla ülesande kiire lahendamine kõrgel tasemel, spontaanne ja rõõmus ellusuhtumine.

6. Andekad õpilased sensoorse puudega (kuulmine, nägemine)

Kuulmis- ja nägemispuudega andekatele õpilastele on tavapäraselt kohandatud eriõpe, mis lähtub rohkem puudest kui andekusest. Lupart & Toy (2009) toovad välja, et nende laste andekust on tunduvalt raskem märgata kui tavaliste laste andekust. Siiski käitub enamus andekaid kuulmis- ja nägemispuudega õpilasi sarnaselt oma eakaaslastega, kellel puuet ei esine. Samas võivad nende akadeemilised saavutused olla 4-5 aastat maas.

Aspergeri sündroom

Kuna antud uuringus on lähtutud õpilastest, kel esineb Aspergeri sündroom, siis sellest siinkohal lähemalt. Gillberg (2003) on kirjutanud, et Aspergeri sündroomi on kirjeldanud

Hans Asperger 1944.aastal. Aspergeri sündroomi on võimalik diagnoosida vähemalt neljast klassifikatsioonist lähtudes (Gillberg ja Gillberg, Szatmari, RHK-10 ning DSM-IV). Aspergeri sündroomi diferentsiaaldiagnoosi piiritusprobleemi võivad tekitada näiteks autism, aktiivsuse ja tähelepanu häire, Gilles de la Tourette'i sündroom ja obsessiiv-kompulsiivne häire (Gillberg, 2003).

2013.aastal võttis Ameerika Psühhiaatrite Assotsiatsioon (APA) kasutusele uue vaimsete häirete diagnostilise ja statistilise käsiraamatu viienda väljaande DSM-V (APA koduleheküljel). Võrguteavikus „Eesti Arst“ on teemat kommenteerinud Kleinberg (s.a.): DSM-V järgi diagnoositakse Aspergeri sündroomi asemel nüüd ametlikult autismispektri häiret, hinnates selle raskusastet, mis võimaldab funktsionaalse võimekuse taset selgemini kirjeldada. Aspergeri sündroomi saab DSM-V järgi nimetada kõrgemalt funktsioneerivaks autismispektri häireks. Eestis on veel kasutusel Rahvusvaheline Haiguste Klassifikatsiooni 10.versioon (RHK-10 ehk ICD-10), kuid välja töötamisel on 11.versioon, mis peaks valmima aastaks 2015. Ei ole teada, milliseks kujuneb Aspergeri sündroomi saatus ICD 11.versioonis.

Gillberg (2003) väidab, et sündroom areneb välja enne kooliiga või koolieas umbes kolmel või neljal lapsel tuhandest. Poistel esineb häiret rohkem kui tüdrukutel – vaid iga viies juhtum on tüdruk. Aspergeri sündroomiga lapsel on esimestel eluaastatel sageli rida mittespetsiifilisi sümptomeid (nehäired, tähelepanu-puudulikkus, vähene huvi ümbritseva vastu). Kõne- ja keeleareng võib hilineda ja olla hälbeline. Lapsega kokku puutuvad täiskasvanud hakkavad muret tundma alles siis, kui laps on kolme- kuni nelja-aastane. Osadel lastel kahtlustatakse tüüpilist autismi, teised lapsed ei saa diagnoosi enne, kui on jõudnud kooliikka. Aspergeri sündroomi kliiniline pilt on kõige iseloomulikum, kui laps on seitsme- kuni kaheteist-aastane. Aspergeri sündroomi puhul võib esineda hulgaliselt teisi psühhiaatrilisi probleeme (tähelepanuhäired, motoorikaprobleemid, depressioon, mania, negativism, ainete kuritarvitamine, söömishäired) või isiksusehäireid. Kooliprobleemid on Aspergeri sündroomi puhul tavalised, seda ka kõrge intellekti korral. Gillberg (2003) märgib, et suuri raskusi valmistab huvi puudumine ülesannete vastu, samuti esineb keskendumisprobleeme, võib esineda spetsiifilisi õpiraskuseid. Motoorikaga seotud raskused võivad tingida vajaduse füsioterapeudi abi järgi. Tavalised on ka tajuhäired (heli-, lõhna-, maitsetundlikkus). Võib esineda probleeme teiste inimeste nägude äratundmisel. Aspergeri sündroomiga inimestel on üldiselt suur hulk tugevaid külgi, mis – täielikult või osaliselt – kompenseerivad nende raskusi. Peaaegu kõikidel sümptomitel on positiivne pool. Kõrge üldine intellekt, vastupidavus, kangekaelsus ja hoolikus on mõned sagedased positiivsed omadused Aspergeri sündroomi puhul. Diagnoosi ja edasise jälgimisega seoses on alati tähtis

kaardistada nii tugevad omadused kui ka hälbelised sümptomid. Aspergeri sündroomi põhjused ei ole teada, kuid kõikide juhtude taga arvatakse olevat pärilikud faktorid ja/või ajukahjustus. Vasaku otsmikusagara osadel võib olla otsustav roll inimese empaatiavõimele ja hälbed selles ajuosas võivad seega olla olulise tähendusega Aspergeri-isiku raskustele selles valdkonnas. Samuti võivad sündroomi tekkimisel mõju avaldada hälbed parema ajupoolkera funktsioonides (mitteverbaalne õppimisprobleem). Sotsiaalsed või psühholoogilised faktorid ei ole väheolulised, kui silmas pidada sündroomi mõistmist või abistavaid samme. Aspergeri sündroomiga isikutel on üldiselt raskusi empaatia, täidesaatvate funktsioonide, tsentraalse seostatuse ja automatiseerimisega, raskusi esineb sotsiaalsel suhtlemisel. Prognosis on Aspergeri sündroomi puhul väga varieeruv, paljud tulevad täiskasvanuna hästi toime, sotsiaalse lävimise võime on aga üldiselt piiratud. Teisel suurel rühmal arenevad rasked psühhiaatrilised probleemid. Struktureeritus, kord, päevaplaan ja parajalt konkreetse tasandil suhtlemine, kasutades vähe abstraktseid väljendeid, on olulised koostisosad igas eas Aspergeri sündroomiga isikute igapäevaelus, rõhutab Gillberg (2003). Ta lisab, et kooli- ja töösituatsioon võib vajada mitmekülgset kohandamist, oluline on individuaalne suhtumine.

Webb jt (2005) käsitlevad andekate laste ja täiskasvanute väärdiagnoosimist. Nad on leidnud, et paljudele säravatele, loovatele ja iseseisva mõtlemisvõimega inimestele on ekslikult pandud psühhiaatrilisi diagnoose, neid on põhjendamatult ravitud või nõustatud, et nende käitumine oleks aktsepteeritavam. Tragöödia seisneb selles, et vale diagnoosi või raviga on andekaid inimesi märgistatud, ohustatud nende minapilti ja mõjutatud nende lähedasi ning kaaslasi. Muidugi leiavad autorid ka teise äärmuse – andekad inimesed võivad oma probleeme varjata või kompenseerida ning paistavad keskpärastena (Webb jt, 2005). Autorid on kirjeldanud andekate laste ja täiskasvanute karakteristikuid, võrrelnud mitmete häirete omavahelisi seoseid ning vastandanud häiretele ja andekusele viitavat sümptomaatikat. Kõrvutades Aspergeri sündroomi andekusega, leiavad autorid mitmeid sarnasusi – alates sellest, et Aspergeri sündroomiga inimeste vaimne võimekus on sageli keskmine või isegi kõrgem. Peamised sarnasused on veel hea mälu, sõnaosavus ja ulatuslik sõnavara varases eas, erihuvid ja teadmised ühes või mitmes valdkonnas, õigluse ja aususe tähtsustamine. Mõlemale grupile on omane soov keskenduda ennast huvitavale teemale ja neid häirib, kui palutakse teha midagi muud. Sarnane on veel ülitundlikkus stiimulile (müra, valgus, lõhnad, maitsed, erinevad materjalid) ja ebasünkroonne areng ning raskused sotsiaalsetes olukordades. Üks võimalus Aspergeri sündroomi ja andekuse eristamiseks on näiteks võimalus jälgida last sotsiaalses situatsioonis, kus on samade huvidega võimekad lapsed. Aspergeri sündroomiga lapsed on sotsiaalsetes olukordades üsna saamatud, nende empaatiavõime ja sotsiaalse

konteksti mõistmine on piiratud, kõne on pedantsem ja monotoonsem, esinevad raskused teise inimese kehakeele ja miimika tõlgendamisel. Omaette teema on duaalne diagnostika, kus võib koos Aspergeri sündroomi või andekusega esineda mõni muu psüühiline iseärasus, näiteks aktiivsus- ja tähelepanu häire (Webb jt, 2005).

Haridusseadustik

Kõigil on õigus saada võimetekohast haridust, kuid see muutub keerulisemaks, kui inimesel on enamusega võrreldes oluline erivajadus(ed), mis tähendab, et hariduse omandamiseks on vajalik teatav tugisüsteem. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse §46 lg3 järgi kasutatakse haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel pedagoogilis-psühholoogilist hindamist, erinevates tingimustes õpilase käitumise korduvat ja täpsemat vaatlust, õpilast ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamist, õpilase meditsiinilisi ja logopeedilisi uuringuid. Andekate õpilaste väljaselgitamisel lähtutakse ka litsentsitud spetsialistide poolt läbiviidud standardiseeritud testide tulemustest, väga heade tulemuste saavutamisest üleriigilistel või rahvusvahelistel aineolümpiaadidel, konkurssidel või võistlustel ning valdkonna ekspertide hinnangutest.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse §48 lg2 järgi otsustab kool rakendatavad meetmed HEV õpilase arengu toetamiseks. Kui õpilase hariduslik erivajadus tuleneb tema andekusest, tagatakse talle individuaalse õppekava rakendamine ning vajaduse korral täiendav juhendamine aineõpetajate poolt või teiste vastava valdkonna spetsialistide poolt haridusprogrammide või teiste haridusasutuste kaudu. Seaduse §48lg6 järgi HEV tuvastamiseks läbiviidud pedagoogilis-psühholoogilise hindamise tulemused, õpetajate täiendavad tähelepanekud ja soovitused õpilase tugevate ja arendamist vajavate külgede kohta, kooli tugispetsialistide soovitused, testimiste ja uuringute tulemused ning nõustamiskomisjoni soovitused õppe korraldamiseks ja sellest tulenevalt õpilasele rakendatud meetmed dokumenteeritakse haridusliku erivajadusega õpilase arengu ja toimetuleku jälgimiseks koostatud individuaalse arengu jälgimise kaardil. Individuaalse arengu jälgimise kaardi koostamise ja täitmise eest vastutavad isikud koolis määrab direktor.

Eesti Vabariigi lastekaitse seadus sätestab samuti lapse õiguse haridusele – §39 järgi on igal lapsel õigus haridusele, mis arendab välja lapse vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse. Seaduse §41 ütleb, et õpetamine peab olema isiksusekeskne, lähtuma sugupoolte erinevustest ning rajanema õpilaste edusammude tunnustamisel.

Ülevaade senistest uuringutest ja arvamused artiklitest

Aspergeri sündroom, andekus või mõlemad.

Antud teema kohta leidus uuringuid suhteliselt vähe. Välja tasub tuua uuring, mille autorid on Amend, Schuler, Beaver-Gavin & Beights (2009). Ühe juhtumi näitel on esitatud „unikaalne väljakutse“ – kuidas eristada Aspergeri sündroomi andekusest. Autorid on aasta varem välja töötanud soovitusliku võrdleva kontrollnimekirja õpilase hariduslike ja psühholoogiliste vajaduste selgitamiseks (GADC – *Giftedness/Asperger's Disorder Checklist*). Käesolevas töös esitamiseks on nimekiri tõlgitud (lisa 1), kuid see ei ole valideeritud. Nimekiri peaks aitama aru saada, kas õpilane võib või ei või olla andekas ning kas tal võib või ei pruugi esineda Aspergeri sündroomi. Vältimaks üleaarust ja ebasobivat sekkumist, võiks kasutusel olla GADC taoline valideeritud võrdlusmaterjal, mis aitaks otsustada, millised meetmed (andekus *versus* Aspergeri sündroom) on kasutamiseks sobivamad. Samuti saab GADC tulemuse põhjal otsustada, kas õpilane vajaks täiendavaid uuringuid psühholoogi poolt. Autorid julgustavad teadlasi uurima GADC kontrollnimekirja kasulikkust, suurendamaks selle praktilisust ja toimet andekate ning topelt-HEV õpilaste jaoks (Amend jt., 2009).

Hariduskorraldus.

Hariduspoliitiliselt on Eesti omaks võtnud kaasava hariduse põhimõtted, mille kohaselt õpib HEV õpilane üldjuhul elukohajärgses koolis tavaklassis ning neile rakendatakse võimete kohast õpet, Kivirand (2010). Kivirand (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, s.a.) mõõnab, et kaasav hariduspoliitika on toonud vajaduse määratleda tavapärasest erinevat õppekorraldust või lisaõpet vajavad õppurid. Eestis on seadusega tagatud tasuta kohustuslik põhiharidus ning võimalus õppida kodulähedases koolis, märgib Kivirand. Koolil on omakorda ülesanne kaasata õpilased õppeprotsessi ja kohandada õpikeskkond selliseks, et iga õppija saab õppida ja oma võimeid maksimaalselt arendada. Kivirand rõhutab, et lapsevanemale jääb valikuvabadus otsustada, kas erivajadusega lapsele sobib paremini tavakool või erivajadustega laste kool. Eesti Hariduse Infosüsteemi avalikus õppeasutuste otsingus võis leida 48 erikooli (EHIS kodulehekülg), mis on mõeldud HEV ja kasvatuseritingimusi vajavatele õpilastele. Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalas on 2014. aasta alguses HEV õpilastele 23 riigi üldhariduskooli, neist 13 kooli on intellektipuudega õpilastele, 2 kooli kasvatuseritingimusi vajavatele õpilastele, 2 kooli nägemis-, kuulmis- ja kõnepuudega õpilastele, 3 kooli tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele, vaid 1 kool on liikumispuudega õpilastele, 1 kool liitpuudega õpilastele ja 1 kool raskete somaatiliste haigustega õpilastele (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht). Seega võib öelda, et

üldhariduskooli, kus õpivad HEV õpilased tavaõppekava järgi, võiks olla rohkem. Erivajadusega õppijate efektiivseks kaasamiseks rakendatakse vajalikke tugisüsteeme ja –teenuseid (nt e-õpe, abiõpetaja kaasamine, sotsiaalpedagoogiline tugiteenus, eripedagoogiline õpiabiteenus, psühholoogiline nõustamine, logopeedi teenus, viipekeele kasutamine õppetöös jne). Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor, vajadusel võib koolis moodustada klasse erivajadustega õpilastele (Kivirand, 2010). Nõustamiskomisjoni soovitusel ja vanema nõusolekul rakendab kool lihtsustatud-, toimetuleku-, hooldus- või koduõpet. Kui õpilane asub nõustamiskomisjoni soovitusel õppima väljaspool elukohajärgse valla või linna haldusterritooriumi asuvasse kooli, on elukohajärgne vald või linn kohustatud korraldama transpordi või hüvitama õpilase sõidukulud. HEV õpilaste rahastamisel on klassipõhiselt arvestatud nn lisaraha, lähtudes puude eripärast ja laste arvust klassis. Tervislikel põhjustel rakendatud koduõpet rahastatakse riiklikult 8 nädalatunni ulatuses. Seadusega on tagatud erivajadusega noorte õigus jätkata haridusteed järgmisel tasemel (Kivirand, s.a.). Kooli pidaja otsusel võib põhikoolis pakkuda lisaõpet, kestusega üks aasta, lihtsustatud õppekava järgi põhikooli lõpetanutele, et pakkuda ettevalmistust ja tuge õppe jätkamiseks või üleminekuks tööturule. Nii kutse- kui kõrghariduses tuleb tagada (üli)õpilastele võrdsed võimalused hariduse omandamisel. Kivirand (2010) tutvustab HEV õpilaste õppekorraldust toetavaid riiklikke arendustegevusi.

Lastele ja peredele suunatud meetmetega puutuvad sisuliselt kokku kõik ministriumid Eestis (Haukanõmm, 2010). Haukanõmm kirjutab puudega (erivajadustega) laste toetamise võimalustest sotsiaalsüsteemis. Selleks, et haridussüsteem saaks täita oma eesmärgi, on vajalik tihe koostöö kooli, lapsevanemate ja elukohajärgse omavalitsuse vahel. Haukanõmm toob artiklis välja nii riigi kui KOV poolt rahastatud erinevad sotsiaaltoetused ja teenused puuetega inimestele. Ta leiab, et kõigil tasanditel tuleb üha rohkem osutada sisulist tähelepanu puuetega inimestele, eriti laste kui tulevase põlvkonna, täielikule kaasamisele ühiskonda (Haukanõmm, 2010).

Eriline kool.

Käesolevas peatükis toon näiteid kirjandusest ühest erilisest kohandatud õppega üldhariduskoolist Tartus. Kooli märksõnadeks on psüühilised erivajadused, autismispektri häired ja muud tervisemured, koolis õpitakse riikliku põhikooli- ja gümnaasiumi õppekava järgi (Kangro, 2011). Viidatud artiklid on kindlasti kasulikuks lugemiseks tavakooli õpetajatele ja teistele spetsialistidele, kelle koolis õpivad autistlikud õpilased.

Meie koolides on kümneid või sadu autistlikke õpilasi, kuid lapse diagnoosini ja aktsepteerimiseni jõutakse peredes pärast pikka kõhklustes ekslemist (Suuder, 2011). On autismiga õpilasi, kes saavad hakkama tavakoolis – Suuder peab selle juures plussiks, et laps on normikohases suhtluskeskkonnas ja eakaaslastel on võimalus õppida tolerantust. Tartu erilises koolis on õpetatud hea vaimse võimekusega pervasiivsete häiretega õpilasi alates 1992.aastast.

Kuzemtšenko (2011) tõdeb, et tema lapse jaoks on Tartus asuv kool ainuvõimalik variant. Erivajadustega laste kooli eelis on paindlikkus õppetöö korraldamises, tavakoolis ei leitaks selleks piisavalt rahalisi vahendeid. Oleks mõistlik, kui taoliste erivajadustega laste koolid oleksid kõigis suuremates linnades (Kuzemtšenko, 2011). Psüühiliste erivajaduste teemat mõistetakse Eestis vähe, seda ka haridusjuhtide ja seadusandjate hulgas (Kangro, 2011). Kangro on mures, et on suhtumist, nagu pervasiivsed arenguhäired peaks olema gümnaasiumiks välja ravitud – kui vaimupuudega noortele on seaduses olemas lisa-aasta võimalus, siis psüühikahäiretega noori käsitletakse tavanooortena. Tugiteenused õpilastele on hoopis teise ministeeriumi valitsemisala, viitab Kangro seaduslikule ebakõlale. Probleemide süvenemist võimendab haridusetappide omavaheline nõrk integreeritus, rõhuasetus akadeemilistele tulemustele ning vähene tähelepanu üldiste õpioskuste ja kasvatusesmärkide saavutamisele (Kallavus, 2011a ja 2011b). Lastepsüühiaater Anu Susi (2011) on mures, kas tavakooli õpetaja on piisavalt ettevalmistatud õpetamiseks elukohajärgses koolis HEV õpilasi, kellel on lisanõudmised nii õpikeskkonnale kui ka õpetaja oskustele. Et õpetajate ettevalmistus tööks autismispektri häirega õpilastega on puudulik, leiab ka Kuzemtšenko (2011). Nimetatud kooli õpetajate ettevalmistusele on suured nõudmised, õpetajakoolitus peab sisaldama haridus-, sotsiaal- ja meditsiinala teadmisi, vajalik on tugispetsialistide olemasolu (Kallavus, 2011b). Lastepsüühiaatriite koostöö kogemus Tartu kooliga näitab, et parim tulemus on saavutatud koolikeskkonda kohandades, õpetaja professionaalsust tõstes ja kogemusi jagades, Susi (2011). Eestis on laste vaimse tervise edendamisse suunatud majanduslikud vahendid pigem kahanenud (Daniel-Karlsen, 2011). Ideaalne oleks kui meditsiini-, sotsiaal- ja haridussüsteem ning pere tegutsevad koordineeritult (Kallavus & Reima, 2011). Autorid lisavad, et HEV õpilase võrgustikupõhise individuaaltöö rakendamise võtmeks on õpilaskeskne tervikteenuse seadustamine juhistega, millega erinevad valdkonnad tegelevad. Tagada tuleb tugiteenuste jätkumine ka täiskasvanueas (Kallavus ja Reimaa, 2011).

Oma kogemusi Aspergeri sündroomiga õpilaste õpetamisest jagavad aineõpetajad Org (2011), Vessin (2011) Mari Kuusik (2011) ja Marko Kuusik (2011). Välja on toodud juhtumeid, kus on edukalt rakendatud erimetoodikaid, individuaalseid ülesandeid ja

juhendamist (Org, 2011; Marko Kuusik, 2011). Õpetajad kirjeldavad erinevaid viise, kuidas on integreeritud laste arengu toetamisel mitteformaalhariduse võimalusi. Mitteformaalne õpe on eesmärgistatud õppeprotsess, mis toetab isiksuse, tema loovuse, annete, initsiatiivi ja sotsiaalse vastutustunde kujunemist ning arengut (Värv, 2011). Nii näiteks on suurepärase sotsiaalsete oskuste õppimise ja samas laste huvide toetamise võimalus õppereisid (Vessin, 2011; Tarkonen, 2011), matkad (Kallavus & Reimaa, 2011) ning osalemine projektides (Värv, 2011). Õpilaste loovuse arendamiseks on õpilastele võimaldatud korraldada isikunäitusi, koostada ja ette kanda uurimustöid (Mari Kuusik, 2011). HEV laste arenguvõimalusi toetatakse kooli huviringides (Tarkonen, 2011; Mari Kuusik, 2011).

Autistlikud õpilased saavad koolis õppida turvalises ja struktureeritud õpikeskkonnas, et võimetekohaselt areneda (Nöps, Saveli & Suuder (2011). Autistlike õpilaste põhidiagnoosile kaasneb sageli sekundaarsena kõnepuue ja motoorsed raskused. Nende raskustega toimetulekust kirjutavad logopeed (Rätsep, 2011) ja füsioterapeut (Lätt, 2011). Õpilasi, kes vajavad individuaalset tööd, on palju. Nii kõnearenduse kui kehalise kasvatuses tunnid ja füsioteraapia on tihedalt seotud lapse psüühilise valmisolekuga ja käitumusliku poole treenimisega (Rätsep, 2011; Lätt, 2011). Autismispektri häiretega õpilaste puhul võivad probleemid olla põhjustatud ka oskamatuses suhtlemisel ning sotsiaalsete normide mittetajumisel (Värv, 2011). Tugiteenuste valdkonnas valitseva keerulise olukorra üheks põhjuseks on tervikliku ja süsteemse lapse arengu jälgimise süsteemi puudumine, HEV tänane rahastamismudel ei ole piisavalt paindlik (Kallavus ja Reimaa, 2011).

Kool teeb süsteemselt koostööd lapsevanema kui eksperdiga, toimiv koostöö lapsevanemaga toob rahuldust nii koolile kui kodule (Suuder, 2011). Kuzemtšenko (2011) kutsub lapsevanemaid ja koole üles olema koostööpartnerid, et mõlemad pooled saaks üheselt aru oma ülesandest ja panusest. Arstide koostöö vanemate ja kooliga on ennetustöö võtmesõnad, kuid koostöö võib takerduda andmekaitse seaduse taha, mis kaitsmise asemel muutub ületamatuks müüriks (Daniel-Karsen, 2011).

Empiiriline uurimus

Töö eesmärgid ja uurimisküsimused

Töö eesmärgiks on analüüsida koolis rakendatavaid meetmeid topelt-HEV õpilaste tugevuste maksimaalseks arendamiseks ja kaasnevate erivajaduste kompenseerimiseks ning selgitada välja osapoolte hinnangud ning ettepanekud süsteemi tõhustamiseks.

Uurimisküsimused on püstitatud järgnevalt: Millised on õpetajate ja erispetsialistide kogemused topelt-HEV õpilaste identifitseerimisel, toetamisel ja arendamisel? Millised on takistavad probleemid hariduskorralduses, finantseerimises jne? Kuidas tajuvad protsessis osalejad koostööd erinevate kaasatud osapoolte vahel õpilaste andekuse arendamise ja erivajadusega toimetuleku osas?

Metoodika

Uurimisküsimustele vastamiseks viidi läbi kvalitatiivne uuring, kus kasutati fookusgrupi intervjuusid ja tutvuti ka õpilaste kohta käiva dokumentatsiooniga.

Sihtrühm

Kuna topelt-HEV õpilasi võib olla raske leida, siis esmalt pöördusime kooli poole, kus õpivad normintelligentsusega erivajadustega õpilased. Kohandatud õppega munitsipaalomandi üldhariduskool, kus õpivad raskete somaatiliste haigustega ning psüühiliste häiretega õpilased (sh autism, Aspergeri sündroom, tähelepanuhäire, hüperaktiivsus, käitumishäired, tundeeluhäired jne), pakkus uurigusse kaks õpilast, kellel oli diagnoositud Aspergeri sündroom ning kellel õpetajate hinnangul esines andekus mingis konkreetses valdkonnas. Tulenevalt uuringuküsimustest oli uuringu raames plaanitud kaheksa intervjuud: kooli direktoriga, sotsiaalpedagoogiga, mõlema klassi õpilase, nende vanemate ja klassijuhatajatega. 11. klassi õpilase lapsevanemaga jäi intervjuu ära. Õpilane oli uuringus nõusoleku andmise ajal 18-aastane, intervjuu ajal juba 19-aastane. Olles täisealine, ei pidanud ta vajalikuks, et lapsevanem uuringus osaleks, kuid oli nõus andma oma ema e-posti aadressi.

Mõõtevahendid

Sihtrupi intervjuude ettevalmistuseks koostati küsimused lähtudes intervjuueeritava rollist. Kooli direktorile esitatati lisaküsimused, lähtudes viiest peateemast, millele ootasime vastuseid nii võimaluste kui vajaduste kohta: seadusandlus, rahastamine, õpetajakoolitus (erivajaduste, sh andekuse-alane), koolikorraldus ja koostöö erinevate osapoolt vahel, sealhugas andmekaitse problematika. Uuringu eesmärgist lähtuvalt koostati küsimused kooli direktorile, õpetajatele, sotsiaalpedagoogidele, lapsevanematele ja õpilastele, arvestades nende rolli. Õpilaste küsimused erinesid vastavalt nende vanusele, kohanemisvõimele võõra intervjuueerijaga, arvestades sealjuures nende huvidega. Teistes intervjuudes olid küsimused kooli personalile ja lapsevanemale seotud erivajaduste ning andekusega, omavahelise koostöö

ja selle regulaarsusega, kasutatud võimalustega ja esinevate takistustega ning osapoolte kaasatusega igapäevasesse koolikorraldusse.

Õpilaste kohta käiva dokumentatsiooniga tutvumiseks oli püstitatud 13 küsimust. Küsimusi oli üldandmete kohta, kuid otsiti ka dokumente, mis võiksid kajastada õpilase erivajadusest ja/või andekusest tulenevaid rakendusi (lisa 2).

Protseduur

Kooli kaudu küsiti lapsevanematelt kirjalik nõusolek uuringus osalemiseks, sealjuures selgitati uuringu eesmärki ja protseduuri. Nõusoleku andis 5.klassi õpilase ema, 11.klassi õpilane andis nõusoleku ise, kuna on täisealine.

Esimeses etapis kohtuti kooli direktori ja mõlema kooli poolt välja pakutud topelt-HEV õpilase klassijuhatajatega. Kohtumisel tutvustati põgusalt uuringut ja selle eesmärke. Seejärel viidi mõlema klassijuhatajaga läbi poolstruktureeritud intervjuu. Õpetajad said enne intervjuud küsimustega tutvuda. Intervjuu käigus ei olnud vaja küsimusi üle esitada, õpetaja sai küsimustele vabas vormis vastata enda ees oleval paberil esitatud küsimuste järgi. See andis võimaluse vabaks eneseväljenduseks, erinevate küsimuste-vastuste sidumiseks, kui ka muu info jagamiseks, mida otseselt ei olnud küsitud. Järgnevate vestluste ajad lepitati kokku e-kirja või telefoni teel ning kohtuti kooli direktoriga, kahe sotsiaalpedagoogiga (samaaegselt), 5. klassi lapsevanemaga (emaga), mõlema õpilasega. Kuna küsimused olid kirjalikuks vastamiseks keerulised, siis 11. klassi lapsevanemalt küsiti e-posti teel üldist kommentaari. Ülejäänud seitse intervjuud sai läbi viidud.

Kõikidele intervjuudele eelnevalt oli saadetud osalejatele lühikirjeldus uuringust ja esitatavad küsimused, 5. klassi õpilase puhul saadeti küsimused emale. Enamus vestlustest toimusid koolipäeval kooli ruumides. 5. klassi lapsevanemaga viidi vestlus läbi tema töökohal eraldi ruumis. Ka 5. klassi õpilasega vestlesime lapsevanema töökohal pärast koolipäeva, et mitte segada struktureeritud õppel oleva klassi igapäevarutiini. Vestlused olid pikad ning sisaldasid osaliselt sensitiivset infot, mida ei saa avaldada. Seetõttu sai vastused kirja pandud lindistuste ja märkmete põhjal, arvestades konkreetseid küsimusi ning jättes välja info, mida ei soovitud avaldada. Kõik osalejad said kirja pandud vastused e-posti vahelisel suhtlusel üle lugeda, neid soovi korral korrigeerida ja täiendada, 5. klassi õpilase vestluse järgselt saadeti vastused emale. Vestlused lindistati diktofonile, selleks küsiti alati intervjuueeritava luba. Lindistused dokumenteeriti silmas pidades, et kirja saaks oluline info, mida on tahetud vastustega edastada. Sõnakorduseid ja sama mõtet väljendavaid järjestikusi lauseid tingimata kirja ei pandud. Lisades on välja toodud oluliseimad ning tähelepanuväärseimad küsimused ja

vastused. Läbiviidud vestluste, kirjavahetuste ja andmete dokumenteerimise üldandmeid saab näha tabelis 1.

Kõikide intervjuude lindistuste aeg kokku on 7 tundi 17 minutit ja 18 sekundit. Õpilaste kohta käiva dokumentatsiooniga tutvumiseks kulus 1 tund ja 30 minutit. Intervjuude ja dokumentatsiooni dokumenteerimisel kogunes kirjalikku teksti mahus 98 lehekülge, kus reavahe on 1,5 ja kirja suurus 12. Töös lisadena esitamiseks on materjali toimetatud ja osaliselt lühendatud, välja on toodud 50 lehekülge materjali, kus reavahe on 1 ja kirja suurus 11. Dokumentatsioon, intervjuud ja e-kirjavahetus 11. klassi õpilase vanemaga on esitatud lisades 2-10.

Tabel 1: Uuringu teostamise ja dokumenteerimise statistika

Intervjueeritav	Uuringu vorm	Kuupäev	Ajaline pikkus	Teksti pikkus, kogumaht ¹	Töös esitatud teksti pikkus ²
11.klassi klassijuhataja	vestlus	13.03.2014	50 min 45 s	7 lk	4 lk
5.klassi klassijuhataja	vestlus	13.03.2014	60 min 30 s	11 lk	5 lk
Kooli direktor	vestlus, e-kirjavahetus	25.03.2014 03.04.2014	53 min 28 s -	16 lk	8 lk
5.klassi õpilase vanem (ema)	vestlus	07.04.2014	127 min 7 s	25 lk	12 lk
Kooli sotsiaalpedagoogid	vestlus	09.04.2014	86 min 4 s	19 lk	9 lk
11.klassi õpilane	vestlus	09.04.2014	28 min 42 s	6 lk	3 lk
* Õpilaste kohta oleva dokumentatsiooniga tutvumine	* tutvumine ja olulise kirjapanek	09.04.2014	90 min	5 lk	3 lk
5 klassi õpilane	vestlus	15.04.2014	30 min 42 s	8 lk	5 lk
* 11.klassi õpilase vanem (ema)	* e-kirjavahetus	10.04.2014 17.04.2014	-	1 lk	1 lk

¹ kirja suurus 12, reavahe 1,5

² kirja suurus 11, reavahe 1

Tulemused

Õpilaste kohta käivast dokumentatsioonist (lisa 2) oli lootus leida infot, mis kajastaks topelt-HEV tarvis rakendatuid meetmeid. Kahjuks oli seda infot minimaalselt. Kummalegi õpilasele ei ole koostatud individuaalset arenguplaani ega õppekava. Lisas on viidatud õpilaste toimikutes olevatele dokumentidele ning kooli andmebaasi tehtud sissekannetele. 11. klassi õpilase kohta andmebaasis sissekandeid ei ole, 5. klassi õpilase kohta on viis sissekannet klassijuhataja(te)lt nelja õppeaasta jooksul (õpetaja on vahetunud).

5. klassi õpilane on tulnud kooli kohe 1. klassi, eelnevalt käis lasteaia erirühmas. Lasteaias on koostatud iseloomustus nõustamiskomisjonile. Tugevustena on välja toodud hea mälu ja jutustamisoskus, rikkalik fantaasia. Klassijuhataja(te) sissekannetes märgitakse õpihimu, hoolsust, sõbralikkust, rõõmsameelsust, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Peamise probleemina on mainitud kirjutamisraskusi ning õpetaja vahetusel langenud motivatsiooni koolis käimiseks. 11. klassi õpilase kohta on dokumentatsioonis väga vähe infot. Välja on toodud põhikooli lõputunnistuse hinded, mis on peamiselt „rahuldavad“, matemaatika eksamihinne on „puudulik“.

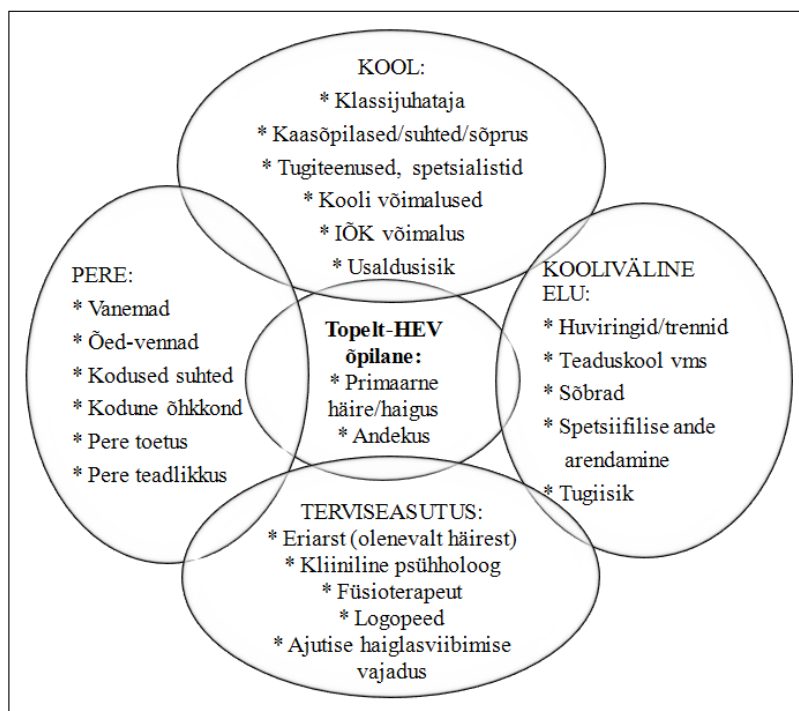
Intervjuude käigus on õpilaste kohta selgunud märksa detailsemat informatsiooni. 11. klassi õpilane K asus kroonilise haiguse tõttu tavakooli õppima eakaaslastest aasta hiljem. Intervjuus (lisa 8) ta selgitab, et 7. klassis tekkis tal suur tahtmine õppida omaealistega, kellega ta oli sõbrunenud ja kes olid 8. klassis. Tal oli plaan lõpetada kaks klassi korraga, et teistele järgi jõuda, see muutus kinnisideeks. Kahjuks ei tulnud sellest midagi head välja ja õppetulemused langesid. Põhikool sai siiski lõpetatud, kuid üsna kehvade tulemustega. Praegusesse kooli asus ta õppima alates 10. klassist. Ta rõhutas mitmel korral, et nüüd on kõik hästi, ta on kooliga algusest peale rahul olnud ja õppeedukus on väga hea. Kuna kool asub tema elukohast kaugel, siis ta pidi iseseisvuma ja kooli lähedale üüriti korter, kus ta on pea kaks õppeaastat üksi elanud. Vanematega suhtleb telefoni või interneti teel, nädalavahetustel käivad vanemad või vanavanemad külas. Praegu oskab õpilane K oma aega ja jõudu hinnata, ega võta rohkem kohustusi kui jaksab kanda. Kooli kõrvalt käib ta kitarritunnis. Oma klassi õpilase K kohta ütleb õpetaja (lisa 3), et õpilane on väga kohusetundlik ja põhjalik, oskab erinevaid teadmisi seostada, tuleb toime iseseisva eluga. Õpetaja kinnitab, et õpilase õppetulemused on oluliselt paranenud.

5. klassi õpilase M-ga on mure seoses kirjutamisega. Tema tugevuseks peab õpetaja (lisa 4) jutustavaid aineid – õpilasele jäävad asjad hästi meelde, ta arutleb ja jutustab väga ilmekalt ning asjalikult. Edukalt on osaletud linnasisestel jutukonkurssidel, kus M saab palju kiita. Õpetaja püüab M-le anda tundides võimalusi jutustada. M on õpetaja sõnul empaatiline ja sõbralik. Õpilasele valmistavad raskusi metafoorid ning tal on raske aru saada, et erinevates olukordades võivad reeglid painduda. M-i ema (lisa 6) kirjeldab oma lapse sündroomist tulenevaid eripärasid ja olukordi, kus peab tihti oma lapse käitumist teistele selgitama. Laps on sündinud enneaegselt, diagnoositud laste tserebraalparalüüs (PCI). Raskusi on peenmotoorikas, näiteks kirjutamisel, riietumisel, paelade sidumisel jms. Laps suudab koolis või muus avalikus kohas enda käitumist mingil määral kontrollida, kuid ema sõnul tuleb siis kogunenud pingetega kodus rohkem vaeva näha. Intervjuus 5. klassi õpilase M-i endaga (lisa

9) peab ta end tugevaks ajaloos, talle meeldib selle kohta lugeda ka väljaspool ainetundi. Erilist huvi tunneb ta Titanicu ja teise maailmasõja kohta, samuti pakub huvi teoloogia. M loeb palju, kodus käib igakuiselt ajaloo ajakiri. Nõrgemini tunneb M end eesti keeles ja matemaatikas. Kuna paberile kirjutamine on raske, siis ta on harjunud trükkima. M ütleb, et õppis klaviatuuri juba väiksena selgeks. Koolis häirib teda teiste õpilaste ettearvamatult käitumine. Enda kohta arvab M, et oskab end rahustada ja oma käitumist kontrollida. Väljaspool kooli tegeleb M koos vanema vennaga Larbiga, ajaloolise rollimänguga. Vanem õde on ratsatreener ja M saab käia ratsutamas. Tuleviku kohta ta arvab, et tahab õppida filosoofiat või minna mereakadeemiasse. M tunneb, et ta on muutunud rohkem koostööaltniks ning suudab varasemast rohkem koos teistega töötada.

Fookusgrupi intervjuude alusel on järgnevalt välja toodud uuringuküsimustes tõstatatu. Seadusandlus: Vestlustest kooli personaliga selgus, et kuigi haridusseadustikus on hariduslikud erivajadused esile toodud, siis praktikas on koolile pandud peamiselt kohustused, kuid nende kohustuste täitmiseks ei ole piisavalt vahendeid. Direktor märgib (täpsemalt vt lisa 5), et andekate toetamine seaduses on pigem teoreetiline, eraldi rahastus selleks puudub. Finantseerimise kohta selgitab direktor, et see tuleb mitmest valdkonnast ja allikast. Riigilt tulevad õpetajate palgad, KOV-lt sotsiaalsete tugiteenuste raha, lapsevanemate kanda jääb kooliväline huvitegevus. Direktor nendib, et õppemahu suurendamiseks mingis ainevaldkonnas või andekate õpilaste grupi moodustamiseks eraldi ajal tekivad lisakulud. Motiveeritud õpetajaid, kes omast ajast ja rahata tegutsevad, on vähe ja rohkem kulub aega ning raha järgiaitamistele. Rahalised vahendid laste annete arengu toetamiseks ei ole piisavad. Koolikorralduses leiab direktor, et kaasava hariduse mõiste tundub küll tore, kuid ta ei näe reaalselt, kuidas tavakooli õpetaja jõuab kõiki oma klassi õpilasi kaasata – on selge, et klassis esineb erinevaid kergemaid või raskemaid erivajadusi. Kuna tegemist on erilist tüüpi kooliga, siis on kasvav trend, et perekonnad kolivad kooli lähedale elama, et õpilane saaks selles koolis käia. Kool pakub ka rehabilitatsiooniteenust ning uued projektid selles osas on töös. Koolis rakendatakse individuaalseid õppekavasid 1/5 õpilastel, ütleb direktor. Kahjuks ei ole teadaolevalt ühtegi IÕK koostatud andekusest lähtuvalt. Õpetajal (lisa 3) ja sotsiaalpedagoogidel (lisa 7) on IÕK koostamise kogemus oma aines või käitumishäireid ja koolikohustust täitvas osas. Õppemeetodina kasutatakse nt välisreisidel käimist (lisa 3), millel on suur kasu autistlike õpilaste sotsiaalses arengus. Sotsiaalpedagoogid (lisa 7) toovad välja, et kool kui andmetöötaja peab vastutama selle eest, et vajalik info liiguks, kuid ei jõuaks koolist välja ega teiste õpilaste või lapsevanemateni. Koolitus: Intervjuudest nii kooli personaliga kui ka 5. klassi õpilase vanemaga (lisa 6) tuleb välja, et suures osas koolitab kool

ise oma õpetajaid, spetsialiste ja ka lapsevanemaid. Personal on osalenud mitmetel koolisisestel koolitustel ning käinud end täiendamas väljaspool kooli (lisa 4 jt). Direktor ei ole rahul õpetajate eelneva ettevalmistusega. Ta leiab, et õpetaja põhikoolituses peaks olema suurem psühholoogiline lähenemine, et tulevane pedagoog õpiks iseennast ja oma tugevusi tundma juba enne, kui algavad teoreetilised ained. Sealjuures rõhutab ta õpetajakoolituses vajaliku osana suhtlemisioskust lapsevanemaga, sest koolis on lapsevanem väga olulisel kohal. Samuti tunneb ta vajadust tsentraalse metoodikakeskuse järele Eestis, kuhu oleks koondatud erinevate HEV-le vastavad metoodikad ja õppematerjalid. Sotsiaalpedagoogid tunnistavad, et andekuse alast koolitust on vähe, kuid käitumishäirete alastes koolitustes selgub tihti, et selle taga võib olla märkamata-arendamata jäänud andekus. Tugisüsteemid: Koolis töötavad mitmed spetsialistid ning pakutakse muuhulgas erinevaid rehabilitatsiooniteenuseid. Direktor toob välja, et andekas õpilane võib vajada tugiisiku teenust, et ta saaks oma võimeid ka väljaspool kooli arendada. 5. klassi õpilase ema suur soov on leida lapsele tugiisik, kes aitaks tal väljaspool kodu kohaneda ja iseseisvuda.



Joonis 2. Tugivõrgustik

Intervjuude ja muude materjalide põhjal tekkis pilt üsna keerulisest tugivõrgustikust ja erinevatest aspektidest, mis on taoliste HEV õpilaste edukaks arendamiseks ja vajadustega arvestamiseks vajalik (joonis 2).

Koostöö: Kõik kooli töötajad, kellega intervjuu läbi viidi, arvavad, et koolis valitseb meeldiv koostöö.

Ka lapsevanem leiab, et

kooliga koostöö on hea, kuid samas tunneb ta puudust, et erinevad institutsioonid omavahel rohkem koostööd teeks (haridus-, meditsiin-, sotsiaalvaldkond). Sotsiaalpedagoogid toovad välja, et koolis on regulaarsed kohtumised erinevate juhtumite arutamiseks. Kasuks tuleb kokkulepe lapsevanemaga, et arsti juures käimistel on kaasas keegi kooli personalist. See on meelepärane ka arstidele – kõik asjaosalised on kursis ja saavad omavahel olulist infot jagada probleemideta ning leida koos lahendusi. Ka linnasiseselt on koostöö erinevate

institutsioonidega tihe ja hea. Linn on kaasatud projekti, mille eesmärgiks on luua erivajadustega lastele rohkem huviringe. Sotsiaalpedagoogidel on idee sõlmida tulevikus lastevanematega koostööleping, et vanemad ja pere võtaks omapoolset vastutuse, kuidas kool ja pere ühise eesmärgi nimel töötavad. Direktor ütleb, et kool on suunanud andekaid õppijaid Tartu Ülikooli Teaduskooli ning osade õpilaste vanematega koostöös on leitud ülikoolist õppejõude, kes õpilasega mingis ainevaldkonnas tegeleb. Koolil on koostöö-partnereid nii Eestist kui piiri tagant. Probleemsed teemad: Oma töös näevad õpetajad ja sotsiaalpedagoogid suurimat takistust aja puudumises, et teha veel rohkem seda vajalikku, mis annab tulemusi. Selle kõrval tuuakse välja ruumikitsikus. Andmekaitset sotsiaalpedagoogid takistusena ei näe, pigem võetakse vastutus, et sel juhul ei ole koostöösse lapsevanemaga piisavalt panustatud. Tuntakse ka, et töös perekondadega oleks vaja rohkem koolivälist abi, näiteks sotsiaal- või meditsiinisüsteemist. Probleemiks on projektipõhised või mõne üksikisiku entusiasmil toimuvad abigrupid, puudub süsteemsus. Sotsiaalpedagoogid ootavad ühiskonnalt rohkem tolerantsust, samuti et inimesed oskaksid sekkumise vajadust adekvaatsemalt hinnata. Seoses käitumishäiretega toob direktor välja, et nende taga võib olla nii õpiraskusi kui andekust. Direktor arvab, et kombeks on liigselt keskenduda sellele, mis välja ei tule ja kulutada sinna energiat ja aega, tegelikult võiks rohkem tegeleda tugevustega. Sotsiaalpedagoogid peavad keerulisemateks käitumishäiretega õpilaste juhtumiteks just neid, kus õpilane on tark. Spetsialistid usuvad, et tugevamatele õpilastele antakse klassikaliselt samasuguseid lisäülesandeid, selle asemel, et leida neile keerukamaid ja võimetele vastavaid väljakutseid. Nad arvavad, et andekuse märkamisest on vähe ja tegelikult ei tajuta, et sellele teadmisele lisandub rohkem tööd ja vastutust. Oluline on, et ka andekatel õpilastel treenitaks õpiharjumusi. Kui nad saavad õppimata häid hindeid, siis hiljem võib see elus kätte maksta, kui mingites olukordades on vaja pingutada, leiavad sotsiaalpedagoogid.

Lapsevanem aga tunneb muret oma teiste laste pärast – tegelikult on ka erivajadusega lapse õed ja vennad teatavas mõttes erivajadusega. Nad peavad igapäevaselt kohanema ja arvestama oma Aspergeri sündroomiga vennaga. Ema tunnistab, et Aspergeri sündroomist ei teata palju isegi arstide hulgas, rääkimata ühiskonnast. Lapsel esineva kirjutamisraskusega seoses on emal dilemma – ühelt poolt väidavad arstid, et laps ei hakkagi kirjutama, teisalt arvab mõni õpetaja, et kui pidevalt harjutada, siis ikkagi saab. Ema peab olulisemaks õigekirja õppimist ja arvab, et ei ole oluline, kas laps kirjutab paberile või trüüb arvutis. Emal on mure tuleviku pärast, kui laps saab täisealiseks. Ta kinnitab, et peab sellele mõtlema täna ja töötama selles suunas, et laps peale kooli lõppu koju istuma ei jääks. Positiivsed kogemused: Direktor on uhke kooli andmebaasi üle, mille on üles ehitanud oma õpetaja ja mida personal

saab jooksvalt õpilaste kohta täita – teha päringuid, väljavõtteid, parandusettepanekuid. Õpetajad ja sotsiaalpedagoogid toovad välja väikseid töövõite, mida on HEV õpilastega tegeledes saavutatud. Oma lapse andekuse kohta ütles 5. klassi lapsevanem, et ei osanud varem mõelda oma lapsest kui andekast, sest tähelepanu all olid peaaesjalikult probleemid. Tänu uuringule on ta oma lapsele leidnud teise vaatenurga. 11. klassi lapsevanemaga intervjuuks kohtuda ei olnud võimalik, kuid e-kirjavahetuse kaudu (lisa 10) avaldas ta siiski arvamust, et kohandatud õppega kool sobib tema lapsele suurepäraselt, ta on rahul õppemeetodite ja õpetajatega. Samuti arvab ema, et uus kool on andnud K-le õpimotivatsiooni ja täitnud siiani kõik ootused.

Arutelu ja kokkuvõte

Töö eesmärgiks oli analüüsida koolis rakendatavaid meetmeid topelt-HEV õpilaste tugevuste arendamiseks ja kaasnevate erivajaduste kompenseerimiseks. Samuti oli soov välja selgitada osapoolte hinnangud ja ettepanekud süsteemi tõhustamiseks.

Pittelkow ja Jacob (2004) toovad välja raskusi, mille tõttu topelt-HEV lapse anne võib jääda märkamata. Seda kinnitavad ka käesolevas uuringus osalenud spetsialistid, et andekust võib erivajadustega õpilaste seas olla raske märgata või see peidab end näiteks käitumishäire taga. Samuti tegeletakse koolis pigem muude raskustega ning andekuse märkamiseks ja arendamiseks ei ole piisavalt teadmisi ega aega. Samadele probleemidele on viidatud ka andekust kui HEV-i käsitlevas uuringus (Saul, Sepp, Päiviste, 2007). Topelt-HEV identifitseerimise keerukus eeldab kompleksset lähenemist, see on seotud nii õpetajakoolituse, tugispetsialistide ettevalmistuse, lapsevanemate teadlikkusega kui ka rahastamisega (lisa 5, lisa 7). Kuigi haridusseadustikus on ette nähtud HEV laste mitmekülgne toetamine ning IÕK rakendamine ka andekate laste puhul, siis nii käesolevast uuringust kui ka TÜ teaduskoolis 2012.a. läbi viidud küsitluse põhjal (Neborjakina, 2012), on andekusest tulenevate IÕK-de rakendamine marginaalne. Põhjuseks tuuakse mõlemas, et selleks on rahalisi vahendeid raske leida, topelt-HEV laste puhul ka personali, et õpilastele vastavalt vajadustele kõiki teenuseid osutada. Samuti on tugispetsialistide teenuse rahastamine kas hoopis teise ministeeriumi haldusalas või oleneb paljuski KOV prioriteetidest. Nagu käesolevast uuringust selgus, siis isegi spetsiaalses, kohandatud õppekorraldusega koolis võivad sattuda löögi alla just andekad õpilased, sest niigi vähesed rahalised vahendid kuluvad pigem õpilaste puudest või muudest erivajadustest tingitud nõrkade külgede kompenseerimiseks. Nagu paljudes uuringutes leitud (täpsemalt vt Lupart ja Toy, 2009), võib ka käesoleva uuringu põhjal

järeldada, et andekad õpilased võivad jääda märkamata, nende psüühilistes erisustes kiputakse nägema probleeme käitumises ja hoolsuses, mõistmata, et tegelikult ei ole õpilase akadeemiline või muu kõrgem võimekus leidnud adekvaatset rakendust. Topelt-HEV õpilaste olukord on veelgi keerulisem, kuna selgelt tuleb eristada erivajadusest tingitud vajadusi andekusest tulenevatest vajadustest. Pedagoogiliselt personalilt nõuab suurt meisterlikkust, et leida kesktee nii erivajaduste kompenseerimiseks kui andekuse arendamiseks. Käesoleva uuringu põhjal on ilmne puudujääk õpetajate ja tugispetsialistide baas- ja täiendkoolituses, rõhutatakse andekusealase koolituse vähesust. Õpetajate vähene pädevus andekusega seotud erivajaduste osas on Eesti haridussüsteemi üldisem probleem (Saul jt, 2007). Voltri (2014, viidatud Roon 2014j) arvab, et riik on hetkeolukorra põhjustanud, kärpides õpetajate koolituseks mõeldud raha, samuti on puudusi täiendkoolituste alase info liikumisega. Täiendusõppe ja motivatsioonipoliitika soosib pigem osalustundide kogumist, selmet lähtuda vajaduspõhisusest (Roon, 2014). Pedaste (2014, viidatud Roon 2014j) toob välja, et õpetajad ja kool võiksid ise rohkem end hinnata ja seeläbi tegelikku koolitamisvajadust välja selgitada, et koolitajad oskaksid lähtuvalt vajadustest täienduskoolitusi paremini kavandada. Seoses õpetajate ettevalmistusega toodi käesolevas uuringus esile veel vajadust suurema isikliku psühholoogilise enesekaemuse järele, samuti on oluline suhtlusoskuse arendamine, võimaldamaks koostööd kolleegidega ja eriti lapsevanematega.

Webb ja teised (2005) on rõhutanud õige diagnoosimise olulisust ning hoiatanud väärdiagnoosimise või topeltdiagnoosimise eest. Käesolevas töös on kirjeldatud põhjalikumalt topelt-HEV õpilasi, kellel esineb Aspergeri sündroom. Uuringus selgus, et kool on diagnoosides kindel, kuivõrd need on piisavalt avaldunud, et õpilane on nende kooli suunatud. Tavakoolides võib olla olukord teine ning palju oleneb lapsevanema ja koolipersonali teadlikkusest, et õpilane saaks õigesti märgatud, suunatud ja diagnoositud. Käesoleva uuringu lisas 1 on toodud nn GADC kontrollnimekiri (Amend jt., 2009) eristamaks Aspergeri sündroomist või andekusest tulenevaid isiksusjooni, mis äratas käesolevas uuringus osalenud spetsialistides suurt huvi ning mis võiks olla aluseks järgnevatele uuringutele. Üldistuste tegemisel tuleb arvestada asjaoluga, et antud uuringus on lähtutud valdavalt ühe topelt-HEV (Aspergeri sündroomiga andekate) õpilaste alamrühma spetsiifikast. Kindlasti oleks vaja edasistes uuringutes kontrollida leitud järeldusi ja probleeme ka teiste topelt-HEV alamrühmade korral.

Kuigi kaasava hariduse idee tundub õilis ja tore, siis tuntakse koolis puudust aja- ja inimressursist, et õpilasteni individuaalselt jõuda. Suurem energia ja tööaeg kulub sellele, millega tegelemata jätta ei saa. Ideaalsete teoreetiliste lahendusteni on reaalsuses raske jõuda.

Kindlasti tasuks teemat edasi uurida tavakoolides, kus ei ole selles mahus eripedagooge ega tugispetsialiste, kui käesolevas töös uuritud koolis.

Samas saab nii käesolevas uuringus kui ka peatükis „Eriline kool“ viidatud artiklites kirjeldatud positiivseid kogemusi kindlasti rakendada topelt-HEV õpilaste arengu toetamisel ka tavakoolis – eriti häid tulemusi annab formaal- ja mitteformaalhariduse võimaluste ühitamine. Ühe olulise järeldusena võib välja tuua ka vajaduse tihedama koostöö järele erinevate institutsioonide vahel, et haridus-, sotsiaal- ja meditsiinivaldkond leiaksid üheskoos terviklikumaid lahendusi, mis oleks rahaliselt kindlustatud.

Uuringus läbi viidud intervjuude käigus selgus, kui paljude oluliste pisiasjadega peab oskama arvestada, kasvatades ja arendades topelt-HEV õpilast. Olenemata hariduskorralduse täiuslikkusest või puudulikkusest on ikkagi palju asjaolusid, mille peale ei pruugi seadusandjad tulla, siiski on mõttekas nendest asjadest rääkida ja nende üle arutleda. Erivajadusega laste vanemate jaoks on kindlasti oluline, et kogu vajalik info ja võimalikud tegevusjuhised oleks kergesti kättesaadavad, ilma et peaks mitmete asutuste vahet käima ja oskama erinevate valdkondade seadustest oma õigusi välja lugeda. Tsentraalselt koostatud ning koondatud meetodiliste ja juhendmaterjalide (ideaalis- meetodikakeskuse) järele tunneb vajadust ka pedagoogiline personal. Iga lapsevanem ja õpetaja peab lähtuma lapse eripäradest ja vajadustest – seda nii raskustes kui ka andekuses. Mida rohkem teha selgitustööd ühiskonnas ja poliitikute hulgas, seda enam on oodata positiivseid muutusi, mis oleks neile lapsevanematele, õpetajatele ja koolidele abiks. Riik ei saa tulla appi, kui erivajadusega lapsel on kriisiolukord või kui tal on vaja uusi väljakutseid. Küll aga saab riik anda oma parima, tagamaks et vanemad ja pedagoogid ei takerduks selle ülesande täitmisel materiaalsetesse või bürokraatilikesse takistustesse. Sinna on veel pikk tee minna, kuid iga väiksemgi positiivne nihe võib tähendada olulisi muutusi nende õpilaste, vanemate, pedagoogide ja teiste seotud inimeste igapäevaelus.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Amend, E.R., Schuler, P., Beaver-Gavin, K. & Beights, R. (2009) A Unique Challenge: Sorting Out the Differences Between Giftedness and Asperger's Disorder. *Gifted Child Today* 32(4), 57-63.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Development*. Külastatud aadressil <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Bainbridge, C (s.a.). *Definition of Dual Exceptionality*. Külastatud aadressil http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/dual_exception.htm
- Daniel-Karlsen, A. (2011). Laste ravikodud ka Eestisse? *Eripedagoogika*, 37, 69-72.
- Eesti Hariduse Infosüsteem EHIS (s.a.). *Õppeasutuse otsing*. Külastatud aadressil <https://enda.ehis.ee/avalik/avalik/oppeasutus/OppeasutusOtsi.faces>
- Eesti Vabariigi lastekaitse seadus* (1993). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/741888>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, D. (2011) Empirical Investigation of Twice Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly* 55(1), 3-17.
- Gillberg, C. (2003). *Aspergeri sündroom lastel, noortel ja täiskasvanutel. Normaalne, geenius või nohik*. Kunst
- Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekül (s.a.). *Riigi üldhariduskoolide nimekiri*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048261>
- Haukanõmm, M. (2010). Sotsiaalsüsteemi võimalused puudega laste õpetamise toetamisel.
- Leppik, E. & Kivirand, T. (Koost), Sarjas, A. (Toim), *Märka ja toeta last: sagedamini esinevad tervises seisundid ja puuded õpilastel: teatmik õpetajatele* (lk 14-22). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste koda, Haridus- ja Teadusministeerium, Major Trükiagentuur.
- Kallavus, T. (2011a). Saateks. *Eripedagoogika*, 37, 3-4.
- Kallavus, T. (2011b). Tartu Herbert Masingu Koolist koolijuhi pilgu läbi. *Eripedagoogika*, 37, 9-15.
- Kallavus, T. & Reimaa, V. (2011). Hariduslike erivajadustega õpilaste tugisüsteem ootab terviklikku lähenemist. *Eripedagoogika*, 37, 57-68.
- Kangro, T. (2011). Psüühilise erivajadusega laps vajab erilist kooli. *Eripedagoogika*, 37, 5-8.
- Kivirand, T. (2010). Haridussüsteemi võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. Leppik, E. & Kivirand, T. (Koost), Sarjas, A. (Toim), *Märka ja toeta last:*

- sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel: teatmik õpetajatele* (lk 6-13). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste koda, Haridus- ja Teadusministeerium, Major Trükiagentuur.
- Kivirand, T (s.a.). *Haridusliku erivajadusega õppurite haridus*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?049579>.
- Kleinberg, A. (s.a.). *Euroopa lastepsühhiaatrite arutelud Aspergeri sündroomi kadumisele üheselt ei viita*. Külastatud aadressil http://www.med24.ee/eng/services/contact/article_id-28230
- Kuusik, Mari (2011). Kunstiõpetus Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 54-56.
- Kuusik, Marko (2011). Poiste tööõpetus Tartu Herbert Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 40-42.
- Kuzemtšenko, M. (2011). Tartu Herbert Masingu Kool lapsevanema pilguga. *Eripedagoogika*, 37, 16-17.
- Lupart, J., & Toy, R. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In L.V. Shavinina (Ed), *International Handbook on Giftedness* (pp. 507-525). Berlin: Springer Science + Business Media B.V.
- Lätt, K. (2011). Aspergeri sündroomiga laste liikumistunnid. *Eripedagoogika*, 37, 36-39.
- Mann, R. L. (2006) Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students With Spatial Strengths. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 112-121.
- Neborjakina, V. (2012). *Andekus kui HEV: olukord Eesti koolides 2012. Andekate tuvastamine ja arendamise meetmed*. Külastatud aadressil http://www.teaduskool.ut.ee/sites/default/files/teaduskool/yld/andekus_2012_kollokvium_viktorija_neborjakina.pdf.
- Nöps, K., Saveli, S. & Suuder, M. (2011). Võimalused versus vajadused autistlike laste õpetamisel. *Eripedagoogika*, 37, 18-19.
- Org, A. (2011). Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest Aspergeri sündroomiga õpilastele. *Eripedagoogika*, 37, 28-32.
- Pittelkow, K., Jacob, A. (2004). *Andekas laps*. Väike Vanker
- Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus* (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Roon, M. (Toim). (2014). *Ministeerium: õpetajate täiendkoolitused ei täida oma eesmärki*. Külastatud aadressil <http://uudised.err.ee/v/eesti/1328ca4d-c1a3-419b-9488-b8d9f2263212>
- Rätsep, E. (2011). Logopeedi tööst Tartu Herbert Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 33-35.

- Saul, H., Sepp, V., Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu: Tartu Ülikooli Teaduskool
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu: AS Atlex
- Sepp, V. (Toim). (2012). *Andekas õpilane klassis. Abiks õpetajale andekate õpilaste tuvastamisel ja toetamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Teaduskool
- Susi, A. (2011). Kuidas õpetada erilist õpilast? *Eripedagoogika*, 37, 25-27.
- Suuder, M. (2011). Autismispektrihäiretega õpilaste õpetamise kogemus Tartu Herbert Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 20-24.
- Tarkonen, M. (2011). Huvitegevus Tartu Herbert Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 51-53.
- Tartu Ülikooli teaduskooli kodulehekülg (s.a.). *Andekus ja võimekus, Renzulli-Mönksi mudel*. Külastatud aadressil <http://www.teaduskool.ut.ee/et/andekus-voimekus>
- Vessin, U. (2011). Ekskursioon õppekava osana. *Eripedagoogika*, 37, 47-50.
- Värv, S. (2011). Mitteformaalne haridus formaalhariduse kontekstis Tartu Herbert Masingu Kooli näitel. *Eripedagoogika*, 37, 43-46.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc
- Yssel, N., Margison, J., Cross, T., Merbler, J. (2005) Puzzles, Mysteries, and Picasso: A Summer Camp for Students Who Are Gifted and Learning Disabled. *Teaching Exceptional Children*, 38, 42-46.

Lisad

Lisa 1. Andekuse/Aspergeri sündroomi kontrollnimekiri GADC (Amend, Beaver-Gavin, Schuler & Beights, 2008)

Andekuse/Aspergeri Sündroomi eelsoovituslik kontrollnimekiri GADC - Giftedness/Asperger's Disorder Checklist (Prereferral Checklist)	
Andekas	Aspergeri Sündroom
Mälu ja tähelepanu	
<input type="checkbox"/> Väga hea fakti- ja informatsioonimälu erinevates teemades	<input type="checkbox"/> Suurepärane mälu faktide ja huvi pakkuvate teemadega seotud informatsiooni peale
<input type="checkbox"/> Üldiselt täpne nimede ja nägude äratundmine	<input type="checkbox"/> Raskused nimede ja nägude meenutamisel
<input type="checkbox"/> Ei meeldi mehaanilised mäluülesanded, kuigi need võivad olla tema jaoks kerged	<input type="checkbox"/> Meeldib meenutada detaile, fakte ja kujundeid ning nendest mõelda
<input type="checkbox"/> Intensiivne keskendumine huvitavates ainetes	<input type="checkbox"/> Intensiivne keskendumine peamises huvialas
<input type="checkbox"/> Tähelepanu kõrvalepöördu misel suudab kiirelt ülesande juurde tagasi pöörduda olenemata, kas sellele suunatakse või mitte	<input type="checkbox"/> Kui on sisemiste mõtete poolt häiritud, on käsil oleva ülesande juurde tagasipöördumine raske
Kõne ja keel	
<input type="checkbox"/> Laiaulatuslik ja arenenud sõnavara	<input type="checkbox"/> Arenenud sõnakasutus puuduliku mõistmisega nende kasutamisel kõnes
<input type="checkbox"/> Abstraktsetest mõistetest arusaamine suhtlemisel	<input type="checkbox"/> Mõtleb ja suhtleb konkreetsete ja sõnasõnaliste terminitega vähem abstraheerides
<input type="checkbox"/> Rikkalik ja huvitav verbaalne stiil	<input type="checkbox"/> Mitteatraktiivne verbaalne stiil
<input type="checkbox"/> On oma huvide väljendamisel kaasahaarav	<input type="checkbox"/> Isiklikest huvidest rääkimise stiilis ja sisus puudub kahepoolsus ja kaasahaaravus
<input type="checkbox"/> Küsib väljakutsuvaid küsimusi	<input type="checkbox"/> Kordab küsimusi ja informatsiooni
<input type="checkbox"/> Väljendusrikas keelelis-kõneline muster eakohasest kõrgemal tasemel	<input type="checkbox"/> Pedantne ja ladus kõne
<input type="checkbox"/> Kirjeldab üksikasjalikult sh ka ilma õhutamata/ergutamata	<input type="checkbox"/> Keerulise kõne jätkamine/omapoolne lisamine vähene või puudulik
<input type="checkbox"/> Mõistab ja osaleb keerulistes ja/või seltskondlikus naljas, iroonias ja sarkasmis	<input type="checkbox"/> Naljade sh seltskondliku vastastikuse kõne mittemõistmine
<input type="checkbox"/> Mõistab põhjus-tagajärg seoseid ja vestluse mõttevahetuse protsessi	<input type="checkbox"/> Mõttevahetuse mõistmise raskused vestluses
<input type="checkbox"/> On võimeline oma häiritud olekut verbaalselt väljendama	<input type="checkbox"/> Häiritud olekut väljendab pigem tegevuste (käitumise) kui sõnadega
Sotsiaalne ja emotsionaalne	
<input type="checkbox"/> Oskab sõpru eristada ja nimetada; naudib kõrget sotsiaalset staatust teatud ringkondades	<input type="checkbox"/> Märgatavad raskused ja puudulik arusaamine kuidas leida ja hoida sõpru

<input type="checkbox"/> On teadlik sotsiaalsetest normidest	<input type="checkbox"/> Ükskõikne riietumise ja käitumise sotsiaalsete normide suhtes
<input type="checkbox"/> Saab teadlikult aru, et on omaealistest erinev	<input type="checkbox"/> Puudulik arusaamine, et on omaealistest erinev
<input type="checkbox"/> Jagab spontaanselt naudinguid, tegevusi, huvisid või saavutusi	<input type="checkbox"/> Vähene või puuduv huvi naudingute, tegevuste, huvide või saavutuste spontaanse jagamise suhtes
<input type="checkbox"/> Tõmbab teisi vestlusse	<input type="checkbox"/> Märgatavad raskused vestluse algatamisel või teiste vestlusse haaramisel
<input type="checkbox"/> On teadlik teiste vaadetest ja on võimeline mõistma ja aktsepteerima teiste seisukohti	<input type="checkbox"/> Eeldab, et teised jagavad tema isiklikke arusaamu
<input type="checkbox"/> Järgib sotsiaalsetes suhetes „kirjutamata reegleid“	<input type="checkbox"/> Ei ole teadlik sotsiaalsetest käitumisnormidest ega nende põhjustest
<input type="checkbox"/> Näitab välja arukat sotsiaalset taipu ja vaistlikku loomust	<input type="checkbox"/> Sotsiaalse arusaama puudumine
<input type="checkbox"/> Väljendab tavaliselt asjakohaseid emotsioone	<input type="checkbox"/> On emotsioonide väljendamisel ebaadekvaatne ja ebaküps ning nende avaldamisel piiratud ja loid
<input type="checkbox"/> On teadlik teiste emotsioonidest ja tunneb kergelt ära nende tundeid	<input type="checkbox"/> Teiste inimeste emotsioonide piiratud äratundmine
<input type="checkbox"/> Suudab mõista sotsiaalseid olukordi ja reageerida sotsiaalsetele vihjetele/märkidele	<input type="checkbox"/> Mõistab sotsiaalseid olukordi valesti ega pruugi reageerida (ega teagi kuidas reageerida) sotsiaalsetele vihjetele/märkidele
<input type="checkbox"/> Omab teiste vastu empaatiat ja oskab hädas olevat sõpra lohutada	<input type="checkbox"/> Tavaliselt ei näita empaatiat ega muret hädas oleva inimese suhtes
Käitumuslik	
<input type="checkbox"/> Võib muutustele passiivselt vastu olla, kuid läheb tihti nendega kaasa	<input type="checkbox"/> On muutustele aktiivselt või agressiivselt vastu; paindumatu
<input type="checkbox"/> Peab reegleid ja korda küsitavaks	<input type="checkbox"/> Peab reeglitest rangelt kinni ja vajab korda (struktureeritust)
<input type="checkbox"/> Stereotüüpset käitumist ei esine (nt käte või sõrmede plaksutamine, keerutamine, komplekssed kehaliigutused)	<input type="checkbox"/> Esineb stereotüüpset käitumist (nt käte või sõrmede plaksutamine, keerutamine, komplekssed kehaliigutused)
<input type="checkbox"/> Probleemide tekkimisel on tavaliselt nendest häiritud	<input type="checkbox"/> Probleemide tekkimisel on vanemad või õpetajad nendest häiritud, samas kui õpilane ise ei ole probleemsest olukorrast teadlik, v.a kui on isiklikult mõjutatud
Motoorsed oskused	
<input type="checkbox"/> Hea koordinatsioon	<input type="checkbox"/> Eakohase koordinatsiooni defitsiit
<input type="checkbox"/> Huvitatud võistkondlikest mängudest	<input type="checkbox"/> Vältib meeskonnamänge
<input type="checkbox"/> Näitab üles eneseteenindusoskuste arengut	<input type="checkbox"/> Eneseteenindusoskuste omandamise hilinemine

Lisa 2. Õpilaste kohta käiva dokumentatsiooniga tutvumine

Kuupäev ja aeg: 09.04.2014, kl 13.30-15.00

Koht: kooli ruumides, meditsiinitöötaja juuresolekul

Selgitus: *Plaanitud oli saada vastused järgnevatele küsimustele:*

Millisele dokumentatsioonile oleks võimalik toetuda (viidata) topelt-HEV mõttes?

5.kl (M) – üsna puudulik

11.kl (K) – üsna puudulik

Mis on nende topelt-HEV õpilaste Teie kooli suunamise aluseks?

5.kl (M) – Nõustamiskomisjoni otsus, psühholoogi suunamine, iseloomustus lasteaiast

11.kl (K) – meditsiiniline otsus, perearst

Kas on (või teadaolevalt varasemas diagnoosimise protsessis) kasutatud mingeid teste ja kui, siis kas need tulemused on koolile teada (nt IQ testid vms)

5.kl (M) – joonistustest, Raveni test

11.kl (K) – puuduvad

Kui nad on õppinud varem mõnes teises õppeasutuses, siis kas on olemas iseloomustus endisest koolist (või näiteks lapsevanema kirjutatud iseloomustus)

5.kl (M) – iseloomustus lasteaiast (erirühm), kohe 1.klassi sellesse kooli

11.kl (K) – tavakoolist, sellesse kooli 10.klassi, iseloomustus puudub

Mitmendast klassist alustas Teie koolis õpinguid?

5.kl (M) – 1.klass

11.kl (K) – 10.klass

Millist tüüpi koolis varem õppis? Mis põhjusel ja kuidas sattus praegusesse kooli?

5.kl (M) – lasteaiast erirühmast

11.kl (K) – tavakoolist

Kas on koostatud individuaalse arengu plaan?

5.kl (M) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

11.kl (K) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

Kas on koostatud individuaalne õppekava?

5.kl (M) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

11.kl (K) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

Kas on olemas tugigrupi koosolekute protokollid nende konkreetsete õpilaste kohta?

5.kl (M) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

11.kl (K) – toimikus märges puudub, teadaolevalt mitte

Milliseid meetmeid on rakendatud andekus arendamiseks?

5.kl (M) – jutukonkursitel osalemiseks ette valmistumine

11.kl (K) – pole kirjeldatud

Milliseid meetmeid on rakendatud häirega toimetukuks?

5.kl (M) – eriprogramm, struktureeritud õpe 4-5 õpilasega klassis

11.kl (K) – eriklass, väiksem raskete somaatiliste haigustega õpilaste klass

Millised on (õppe)tulemused (hinded, tunnistus)?

5.kl (M) – head ja väga head hinded, raskused matemaatikas ja inglise keeles

11.kl (K) – eelmises koolis rahuldavad hinded, uues koolis õppeedukus oluliselt paranenud

Kas on tunnistusi või väljapaistvust mingis valdkonnas kinnitavaid andmed

5.kl (M) – jutukonkursil väga head tulemused

11.kl (K) – pole teada

Järgnevalt on välja toodud mõlema õpilase kohta käiv info toimetutest ja kooli andmebaasist.

Õpilase toimekus kajastuvad dokumendid, 5.klassi õpilane:

Toimiku esimesel leheküljel on „Õpilase isikuraamatu sisukord“:

- 1) Avaldus (lapsevanema avaldusi neli)
- 2) Linna Nõustamiskomisjoni otsus
- 3) Raviarsti otsus
- 4) Klassijuhataja arvamus

- 5) Kooliarsti arvamus – laps suunatud perv.arenguhäiretega õpilaste klassi
- 6) Erispetsialistide arvamus, olemas psühholoogi ja logopeedi arvamus
- 7) Iseloomustus (lasteaiast)
- 8) Käskkirjad õpilase kohta – puuduvad
- 9) Väljavõte õpilasraamatust
- 10) Klassitunnistus/lõputunnistus – puuduvad
- 11) Sünnitunnistuse koopia
- 12) Isikuraamat – olemas on õpilase vaatluse kaart

M õpib antud koolis alates 1.klassist. Enne käinud erilasteaias, uuringu läbiviimise ajal 13-aastane. Psühhiaatri teatise nõustamiskomisjonile: vajalik õpingute alustamine pervasiivsete arenguhäiretega laste individuaalõppe klassis. Nõustamiskomisjon soovib põhihariduse omandamist psüühikahäiretega või pervasiivsete arenguhäiretega laste klassis või sobivate tingimuste olemasolul tavaklassis. Lapsevanema avaldused: (1) palun võimaldada õppimine väikeklassi tingimustel, (2) õpiabi rühma panemiseks, (3) kooli asumiseks, vastuvõtmiseks, (4) ei soovi, et rakendatakse parandusõpet. Kooli nõusoleku vorm: lapsevanem on andnud kirjaliku nõusoleku, et tema lapsega tegelevad vastavalt vajadustele erinevad spetsialistid ja luba spetsialistidel omavahel infot vahetada. Väljavõte õpilasraamatust: 1.-4.klassi lõpetanud väga heade hinnetega ja kiituskirjadega. Hinne „4“ vaid 2.klassis matemaatikas ja 4.klassis matemaatikas ja inglise keeles. Hoolsus ja käitumine 1.-4.klassis eeskujulik. Iseloomustus (eri)lasteaiast: käis esialgu arendusrühmas, hiljem tasandusrühmas (seoses koolipikenduse saamisega). Iseloomustuses kirjeldatud erinevaid probleeme tulenevalt tervisest, tugevuste kohta on kirjas, et laps jutustab meeleldi ümber kuulnud jutte. Kaaslastega suheldes on pigem tagasihoidlik, sõbralik. Oskab kontrollida emotsioone, mängib teistega. Vahel on omaette. Sõnakasutus on omapärane, arutleb, esitab küsimusi. Tähelepanu korras. Nii optiline kui verbaalne mälu väga hea. Peenmotoorika raskused. Klassijuhataja arvamus 1.klassi lõpus – õpilane on tubli esineja, armastab laulda, näitemängudes kaasa lüüa. Tunneb õppimise vastu huvi. Kooli logopeedi arvamus 1.-2.klassis: kõne täiskasvanulik, omapärane sõnakasutus, keskendumine detailidele. Koolipsühholoog 1.klassi lõpus: kohtunud lapse ja emaga, lapsega individuaalselt. Läbi viidud joonistustest, Raveni test. Õpilase vaatluse kaart avatud 1.klassi lõpus, täidetud kahel õppeaastal. Ladus lugemine – ilmekalt. Enesekontroll puudulik. Motoorika raskused. Tegevuste vaheldumisel aeglane. Mälu hea. Fantaasia rikkalik. Juhtiv emotsioon – rõõmus, rahulik. Vajab õpiabi kirjatehnikas ja matemaatikas kirjalikes töödes (2.klass).

Kooli andmebaasis kajastuvad dokumendid, 5.kl õpilane:

Sissekanded neljal õppeaasta, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014.

(1) Klassijuhataja kirjutab õpilasest 2.klassi lõpus:

M on õppetundides rahulik, õpihimuline, soovib oma töid võimalikult hästi teha. Aitab õpetajat ja klassikaaslast. Küsib ka ise abi. Suhtleb temaga tegelevate õpetajatega vabalt, klassikaaslastega on sõbralik, meeldivad liikumismängud. Mängides muutub ülemeelikuks. Arvestab õpetaja soovidega. Tähelepanu arendamiseks, iseseisva töö oskuste kujundamiseks, uute olukordadega kohanemiseks, tunniks vajalike koolitarvete leidmiseks rakendatud logopeedilist abi, õpiabi ja ringides osalemist. Näitering, kunstiring, muusikaring ja õpiabi on arendanud tähelepanu, koostööoskusi, keskendumisvõimet ning toetanud käelist tegevust. M sotsiaalne ja emotsionaalne areng on olnud väga hea. Õpikeskkond ja antud kool toetab õpilase arengut.

(2) Klassijuhataja kirjutab õpilasest 3.klassi 2 veerandi lõpus:

M on hoolas ja tubli õpilane. Temas on elutarkust ja vaimukust. Ta suhtleb meeleldi oma kaaslastega, on tegevustes initsiaator. M-l on põnevad hobid: ta tegeleb muinasaja võitluskunstiga. Tal on hea eneseväljendusoskus. Tema olek on positiivne.

(3) Klassijuhataja kirjutab õpilasest 3.klassi lõpus:

M lõpetas klassi väga heade hinnetega, tema käitumine on eeskujulik. Ema sõnutsi suurenes M-i koolis käimise soov ja koolirõõm. Tundsin tema innukuse kasvu eriti matemaatika tundides. M-i häirib klassikaaslase töörahu rikkuv käitumine, töövõime ja meeleolu langeb märgatavalt. Selline seisund kestab pikka aega, ka pärast tunde kodu. Ema on seetõttu väga mures. Kevadel oli M-i ema initsiatiivil ka sellest probleemist lähtunud klassikoosolek.

(4) Klassijuhataja kirjutab õpilasest 4.klassi lõpus:

M on koolitundides rahulik, rõõmsameelne, enamasti hea töövõimega. Ema sõnutsi on kodu sageli nutuhooge ja abitud käitumist. M on väga asjalik ja jutukas. Talle meeldib oma tegemistest pikalt

jutustada ja tundides saab ta just erinevate lugemise ja jutustamise ülesannetega väga hästi hakkama. Kuna käsitsi kirjutamine on M-le väga raske, saab ta pikemaid kirjatöid trükkides teha või arvutab kirjalikult tahvil, mis on talle oluliselt kergem. Kui M-lt küsida, kas ta sai ikka kõik olulise kirja, vastab ta jaatavalt, kuigi enamasti on tal töö siiski tegemata. Kirjutamine ongi tema jaoks suur probleem ja ta väldib seda igal võimalikul juhul. Üldiselt teeb M tunnis ilusti kaasa, kuid vahel esineb tal selliseid päevi, kui ta ei soovi eriti midagi teha. Ema sõnul on õpetaja vahetus olnud M-le väga raske ja ta ei leia motivatsiooni õppimiseks ja koolis käimiseks. Koolis esineb sellist käitumist palju vähem, kui ema sõnul kodus. Muidu on M väga avatud suhtleja ja saab kõigiga väga hästi läbi.

(5) Klassijuhataja kirjutab õpilasest 5.klassi 2.veerandi lõpus:

M on asjalik ja arukas poiss. Talle meeldib pikalt arutleda ja tal on head teadmised maailmas toimuvast. Raskusi valmistavad inglise keel ja matemaatika. Inglise keeles esinevad raskused suulises kõnes ja kirja pildis, kus ei suuda õiget lauseehitust kokku panna. Hääldus läinud paremaks. Matemaatikas on M-l väga hea peast arvutamise oskus, samas kirjalik arvutamine on väga keeruline endiselt. Ununeb tehete järjekord, kirjalikul korrutamisel ja jagamisel ajab segi kümnelised ja ühelsed. Saab hakkama õpetaja suunamisel, kuid ilma ei suuda tehteid õigesti teha, pigem loobub üldse. Mõnikord unustab, kuidas jagamine käib. Vajab pidevalt kordamist. Muudes ainetes püsivalt head või keskmised tulemused.

Õpilase toimikus kajastuvad dokumendid, 11.klassi õpilane:

Toimiku esimesel leheküljel on „Õpilase isikuraamatu sisukord“:

- 1) Avaldus – lapsevanema avaldus
- 2) Nõustamiskomisjoni otsus – puudub
- 3) Raviarsti otsus/teatis – perearsti tõend
- 4) Iseloomustus – puudub
- 5) Lapse koolivalmiduse kaart (1.klass) – puudub
- 6) Käskkirjad õpilase kohta – puuduvad
- 7) Väljavõte õpilasraamatust – puudub
- 8) Klassitunnistus/lõputunnistus – Põhikooli lõputunnistuse koopia
- 9) Sünnitunnistuse/ID koopia/Passi koopia – olemas passi koopia
- 10) ÕIK (Õpilase Individaalsuse Kaart) – puudub
- 11) IÕK (Individaalne Õppekava) – puudub

Õpilane õpib antud koolis alates 10.klassist 2012/2013 õppeaastast. Uuringu läbiviimise ajal 19-aastane. Lapsevanema avaldus kooli vastuvõtmiseks. Lapsevanema nõusolek, et tema lapsega tegelevad vastavalt tema vajadustele järgmised koolis töötavad spetsialistid: arst, meditsiini õde, psühhiaater, psühholoog, logopeed, eripedagoog, füsioterapeut, sotsiaalpedagoog. Samuti nõusolek, et kool kasutab ja töötleb lapse isikuandmeid seaduses ettenähtud korras. Lapsevanema luba kooli koduleheküljel ja kooli infotrukistil avaldada fotosid koolielust, kus on jäädvustatud ka minu laps. Kooli otsus õpilase vastuvõtmiseks raskete somaatiliste haigustega õpilaste klassi. Perearsti tõend – Pt krooniline haigus, sageli põdeja, korduvad keskkõrvapõletikud, kõhuvalud. Gluteenitalumatus. Lisaks kõrge vererõhu väärtused ja kõikumised. Keskendumisraskused. Vajab õpet soodustatud tingimustel. Põhikooli lõputunnistuse koopia ja hinneteleht: hinded peamiselt rahuldavad („3“), „4“-ga on hinnatud inglise keel, ühiskonnaõpetus, tööõpetus, kunst ja arvutiõpetus, „5“-ga on hinnatud kehaline kasvatus. Eksamitulemused: Eesti keel ja kirjandus „3“, Matemaatika „2“, Inglise keel „4“. Passi koopia.

Kooli andmebaasis kajastuvad dokumendid, 11.kl õpilane:

Sissekanded puuduvad.

Lisa 3. Vestlus 11.klassi klassijuhatajaga

Kuupäev: 13.03.2014

Koht: kooli ruumides, kl 14.36-15.27

Pikkus: 50.45 minutit

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Klassijuhataja (KJ) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Õpetaja sai enne intervjuud küsimustega tutvuda. Intervjuu käigus ei olnud vaja küsimusi üle esitada, vaid õpetaja sai küsimustele vabas vormis vastata enda ees oleval paberil esitatud küsimuste järgi. See andis võimaluse vabaks eneseväljenduseks, erinevate küsimuste-vastuste sidumiseks, kui ka muu info jagamiseks, mida otseselt ei olnud küsitud. Uuringusse kaasatud 11.klassi õpilane on tähistatud tähega K.*

TM: Milline on Teie baaskoolitus (eriala)?

KJ: Geograafiaalane kõrgharidus.

TM: Milline on Teie täiendkoolitus?

KJ: Ülikooli poolt pakutav eripedagoogika koolitus, et õpetaja võiks õpetada erivajadustega laste koolis.

TM: Milline on Teie staaž?

KJ: Õpetajana olen töötanud pausidega aastast 1996. Vahepeal oli koolitööst kolme aastane pikem paus.

TM: Milline on Teie kogemus HEV õpilastega, andekate õpilastega?

KJ: Kolm aastat olen õpetanud kutsehariduskoolis, sealjuures ka erivajadustega õpilaste rühmasid. Praeguses koolis olen töötanud seitse aastat. Siin (*kohandatud õppega koolis*) olen õpetanud autistlikke õpilasi jt tervisehäiretega õpilasi, kes antud koolis geograafiat õpivad. Kõige keerulisemaid autistlikke õpilasi ei õpeta – nemad on tavaliselt oma klassi õpetajaga (*neli õpilast klassis*) ja teisi aineõpetajaid on vähe. Aga autistlikud õpilased, kes saavad suuremas klassis hakkama, neid olen õpetanud ja õpetan.

TM: Milline on koostöö teiste osapooltega – näiteks õpilase individuaalse arengu plaani koostamisel või lapse arengu protsessi toetamisel üldiselt?

KJ: Individuaalse õppekava koostamisel on olnud koostöö psühholoogi ja sotsiaalpedagoogiga, kes on osanud täiendavalt õpilast iseloomustada. Lisaks see, mis ma ise nendel õpilastel olen leidnud, mida neil vaja on. Koostöös teiste õpetajatega olen koostanud individuaalseid õppekavasid geograafia õppeaine raames.

TM: Milline on koostöö tugispetsialistidega? Kas koostöö tugispetsialistidega on regulaarne?

KJ: Minu enda klassi puhul on kõik klassi õpilased kokku viidud kooli psühholoogidega, kellega on õpilastel regulaarsed või üksikud kohtumised olukorra monitoorimiseks. Psühholoogidelt saab vajalikku tagasisidet. Sotsiaalpedagoog on olnud õpilastele toeks. Koolis käib psühhiaater, kelle juures minu õpilased on käinud. Osaliselt käivad õpilased psühhiaatri juures ka väljaspool kooli. Paljudel õpilastel, eriti just tüdrukutel, kes hästi ei taha mulle end avada, on mitteformaalsed tugiisikud naisõpetajate näol. On õpilasi, kellel on tugiisik 9.klassist alates ning töö on olnud järjepidev ja sihikindel – see on oluline töö, mida teeme, mis ei ole ametlikult fikseeritud, kuid kannab vilja. Tavaliselt on tugiisikuks inimene, kellega õpilane on nõus suhtlema – kellega kooliasju arutada, kellele on valmis end avama. Tugiisik on see, kes aitab, nõustab kui vaja ja nende töö on pidev. Kui selline töö pihta hakkab – tekib kontakt – siis kestab see kooli lõpuni välja. See töötab vastastikusel usaldusel õpilase ja tugiisiku vahel. Teine süsteem, mis ka mõnikord toimib, on see, et õpilasel on tugiisikuks kaasõpilane, kes aitab koolis käia ja seal hoida ning kelle abil õpilase enesehinnang tõuseb. See õpilane ei pruugi olla samast klassist. Kooli personal saab sel juhul jälgida, kuidas õpilastevaheline koostöö toimib, kas nende vahel side toimib või ei. Vajadusel saame küsida-soovitada. Topelt-HEV noormehel (õpilane K) 11.klassist on samuti tugiisikuks teine õpilane oma klassist, kes jälgib, et K õigel ajal jõuaks vajalikud asjad tehtud, et ta saaks asjadest õigesti aru jm.

TM: Millal asus õpilane K praegusesse kooli õppima ning millises koolis ta varem käis? Milline on klassi õhkkond ja klassikaaslaste suhtumine?

KJ: Õpilane K on tulnud siia elama teisest linnast, ta vanemad elavad kaugel – õpilasele on siin üüritud korter. Nädalavahetustel käib ta vanemate juures kodus. K saab üksinda elamisega hakkama, alguses oli siiski vajalik õpetajate tugi. Kodupoolne tugi on hea, samuti on abiks tema klassikaaslasest tugiisik. Enne meie kooli õppis K tavakoolis, kus lõpetas põhikooli. Varasemad hinded olid eelmises koolis peamiselt „rahuldavad“, põhikooli lõpueksamite tulemustes oli ka üks „puudulik“ hinne. Õpilane on oma ea kohta natuke suurema kasvuga. 10.klassis praeguses koolis käis K koos klassiga esimest korda uisutamas. Kindlasti on tegemist autistliku õpilasega, esineb koordinatsiooniraskusi. Talle selgeks õpetamine, rääkimine ja juhendamine, kuidas oma käsi-jalgu liigutada, on keeruline. Nüüd, käinud kuuel korral teistega uisutamas, oskab K uisutada. Õpilane osaleb kehalise kasvatuses tundides, vahepeal käis ta füsioteraapias. Koolis korraldatakse jalgpalliturniire. Klass on K suhtes toetav ja ka talle leitakse koht võistkonnas. Kuna liikumine-jooksmine on õpilasele ikkagi keeruline, siis tavaliselt on ta värvas, kuid klassis hoolitsetakse selle eest, et ta kõrvale ei jääks. Klassis on hetkel veel üks autistlik õpilane. Klassis on 12 õpilast, osa neist õpivad rohkem kodus, teisel osal on kooliskäimisega probleeme – nendega tegeleb tugiisik, tugigrupp ja sotsiaalpedagoog. Samuti tegelevad nende probleemidega psühhiaater ja psühholoog. Õpilased võivad aga rääkida rohkem oma tugiisikutele kui nt psühholoogile. Tavaliselt kujuneb ikkagi välja tugiisik, kellega koostöö on kõige parem.

Kui kodu tuge ei ole või lapsevanemad ise vajaksid tuge, siis on ka töö õpilasega raskem.

Kui K lõpetas põhikooli peamiselt kolmedega, siis nüüd on tal neljad-viied. Ta jõuab hästi edasi, tuleb jälgida seda, et ta kõikidest ülesannetest aru saaks. K on hästi põhjalik. K lugevus on hea, ta käib loovkirjutamise kursusel, kus on teda positiivselt ära märgitud ja edasijõudmist tunnustatud. K käib ka kitarriringis, millega ta enne siia kooli tulekut ei tegelenud. Koos klassikaaslastega käib jõusaalis ja trennis, koos käiakse ka väljaspool kooli jõusaalis. Meie koolis ta suusatas esimest korda. Tundub, et klassi tugi on andnud enesekindlust ja paremat edasijõudmist õpingutes, on lisandunud vabaaja tegevusi. Ka vanemad on märganud edenemist ja on praeguse kooliga rahul. Õpilane püüab õppida kõigis ainetes põhjalikult kõik ära ning oskab erinevaid teadmisi seostada, seda vaatamata sellele, et ta on aeglane ja toimetab hästi rahulikult. Vahel tuleb talle meenutada, et oleks aeg tööga lõpetada, et järgmisel tundi hiljaks ei jääks. Õpilane on tegevustes põhjalik ja korrektne. Samas ta aktsepteerib olukorda, kui nt kontrolltöö aeg on läbi saanud ning ta ei ole jõudnud kõike vastata – ta mõistab, et aeg on läbi ja tuleb töö esitada sellisena nagu seekord jõudis. Vahel tuleb siiski üle korrata, et aeg on läbi ja kinnitada, et see kui palju ta jõudis on täiesti piisav. Kodus võib olla probleemiks, et K ei saa alati oma põhjalikkuses aru, millal õppimine lõpetada. Kuna ta elab üksi, siis ei ole kedagi, kes aitaks kontrollida või meenutada, millal on aeg lõpetada ja magama minna. Kuivõrd õpilased on palju aega „Facebookis“, siis õpetajad saavad jälgida aega millal õpilased õpivad ning millal on seal keskkonnas viimased tegevused teinud – nt vahetatakse õppematerjale, koduseid ülesandeid jm informatsiooni. On saadud ka õpilastele öelda, et nüüd on aeg magama minna. Õpilasel K võib olla iseseisval õppimisel raskusi arusaamisega, mis on oluline ja mis vähemoluline ning sestap kulub palju aega ka une arvelt, mis tingib olukorra kus järgmisel päeval on ta väsinud. Sellest on õpilasega ka juttu olnud. Vahel tuleb öelda: „Nüüd aitab! Ära enam rohkem õpi! Jäta järele!“. Meie koolis käis K esimest korda pikemal reisirajal, on osalenud matkadel jms üritustel – see kuulub asjade hulka, mida ta varem ei ole teinud. Väljasõitudel kaasatakse õpilasi jooksvatesse probleemolukordadesse, arutatakse läbi, mida on vaja teha ja kuidas me seda teeme. Võib juhtuda, et see mis oli planeeritud ei õnnestu ja tuleb lahendada järgmine olukord. Arutatakse koos õpetajate ja õpilastega, millised on variandid ja millise nendest valime ja seejärel hakkame toimetama. Kui me jõuame mingisse kohta, kus saab teha aineüleseid asju, siis me peame seal kinni ja arutame. Kui siin on mingi objekt, asi või nähtus, siis mis siin juhtunud/toimunud on, taolised olukorrad võivad anda õppeainest erinevate ainete raames (ajalugu, bioloogia jm). Katsume võimalikult maksimaalselt kasutada olukordi erinevate ainealaste teadmiste kinnistamiseks ja seoste loomiseks.

TM: Millised on takistused (Aeg? Raha? Arusaamad? Suhtumine? Andmekaitsest tulenevad takistused lapse kohta info liikumisel erinevate osapoolt vahel? jms)

KJ: Üldiselt on nii, et kui on mingi probleem ja mul on mingi idee ja lahendus olemas, siis kooli poolt takistusi ei ole kui see õpilast edasi viib, seda kuni õppereisini välja. Kui see õpilasi aitab ja neile mõjub, siis tuleb seda lihtsalt teha, sõltumata sellest, et õppereisid kulutavad aega ja tööpäevi.

Äraoldud ajal peavad koolis olevad õpetajad oma programmi natuke ümber plaanima. Samas, kui tagasi tulles on mingi tulemus, kus õpilane kas käitub sobivamalt või ta on teistega suhtlema hakanud, siis see on see, mis kaotatud koolitunnid üle kaaluvad. Reeglina autistlikel õpilastel, kes meil on koolipelgusega, tekivad Eestisesel reisil kontaktid sarnaste õpilaste vahel, kes koolis kokku ei puutu ega üksteist ei märka. Pärast reisi on näha, et nad suhtlevad ja leiavad üksteist suhtlemise jaoks üles. Reisil me õpime õpilasi paremini tundma, kuidas õpilane käitub jms. Kui õpetaja on reisil kaasas, siis kuskil kolmandal päeval toimub murrang, kus õpilased ja õpetajad hakkavad üksteist teistmoodi nägema. Ühelt poolt õpilane näeb, et õpetaja on ka inimene – mitte et ta on paha ja ma ei kuula teda, vaid ma aktsepteerin juba ka tema nõuandeid. Teisalt näeb õpetaja õpilast teistmoodi, kuna ta on õpilasega rohkem koos ja hakkab teda paremini tundma. Koolis olles on kindlad piirid ja reeglid ning õpilast väljaspool tunniolukorda eriti ei näegi, kui vaid vahetunnis.

Õpilane K on hästi usin kaasaskäija, osalt kuna tema kaasõpilasest tugiisik on reisilkäimiste suur fänn. Tugiisik on juba algusest peale olnud hea abiline, jälgides, et ürituse ajal K leiaks kus on aula või mõni ainekabinet. Neil tekkis omavaheline hea kontakt 10.klassis juba mõne esimese nädalaga, ning teine õpilane jäigi talle toeks jälgima ja hoolitsema.

TM: Milline on koostöö süsteem erinevate osapooltega (lapsevanem, kolleegid, tugispetsialistid, kooli juhtkond) ja kuidas reguleeritud?

KJ: Õpetajatega on hea koostöö, vahetatakse omavahel infot, kui õpilastega on olnud probleeme või kui on midagi, mis on hästi läinud või toimunud uued arengud. 11.klassis on nagu ikka palju erinevaid aineõpetajaid. Õpilane K saab erinevate õpetajatega hästi läbi ega pelga neid, on reeglina rõõmsameelne. Minuni ei ole infot jõudnud, et K kellegi õpetajaga läbi ei saaks.

TM: Milline on koostöö lapsevanematega? Mis takistab? Millised on vajadused? Kuidas ja kas on saavutatud usalduslik kontakt kooli ja lapsevanema vahel?

KJ: Lapsevanemad on suhelnud minuga ja õppealajuhataga sõnumite vahetamisel. Alguses, kui K kolis omaette elama, siis käisid vanemad ka rohkem kohapeal. Esimesed paar nädalat üks vanem elas siin koos oma lapsega, rohkem ei olnud võimalik – siis käisid vanemad aeg-ajalt koolis ka. Nüüd kui vanemad siia linna juhtuvad, siis nad käivad koolist läbi ja uurivad, kuidas läheb. Viimasel aastal ei ole tarvidust olnud kohale tulla, kuid lapsevanemad võtavad ise ühendust. Infovahetust, mis „Facebookis“ on seoses klassikaaslaste ja kooliga, näitavad õpilased ka oma vanematele. Vanemad on sellel läbi kursis, mis koolis/klassis toimub. Varasemalt oli koolis kasutusel e-kool, nüüd on Stuudium, mille kaudu ka lapsevanemad saavad vajaliku info kätte.

TM: Kas ja kuidas on õppekorraldusse kaasatud õpilane?

KJ: Kehalises kasvatuses me proovisime, kas ja kuidas oleks õpilasele K vaja individuaalset õppekava. Aeg-ajalt ta käis füsioterapeudi juures, nüüd kohtutakse vajadusel. Psühholoogiga on õpilane kokku viidud, teiste spetsialistide juures ei ole olnud vaja eriti käia. Kuna vanemad on õppealajuhatajaga suhelnud, siis on õppealajuhataja ka õpilasega rohkem suhelnud. Õppealajuhatajal on ka füsioterapeudi haridus, seega ta saab ka füsioterapeudi pilguga vaadata ja jälgida, seda ka õppereisidel osaledes. Samuti jälgib õppealajuhataja kuidas õpilased jõusaalis hakkama saavad.

TM: Millised on õpilase kohta olevad informatsiooni allikad (põhidiagnoos, andekus, topelt-HEV)?

KJ: Õpilasel on oma kaust (toimik), seal on eelmise kooli kohta info – õppetulemused, vanemate luba, et erinevad spetsialistid õpilasega saaks tegeleda, iseloomustust antud kaustas ei ole. Õpetajate arvamused jm taoline on meil digitaalses vormis – koolil on eraldi oma turvaline andmebaas, kuhu õpetajad teevad oma märkmeid selle kohta, kuidas õpilane edeneb, kuidas ta õpib. Sinna saavad kõik õpetajad, spetsialistid, direksioon oma tähelepanekuid lisada, sõltumata sellest, kas nad antud õpilasele tunde annavad või mitte – kõik mis on oluline seoses õppimisega, käitumisega või mingis muus vallas. Kui on probleeme mingis aines, probleemid käitumisega vm, saab see andmebaasis fikseeritud. Kui vahetundidel midagi juhtub, siis esmalt kontakteerutakse siiski klassijuhatajaga. Õpilasel K ei ole käitumisega probleeme olnud. Aspergeri sündroomi kohta täpset hinnangut ei ole, õpilasel on selgelt autistlikud jooned, kuid mina ei ole näinud dokumentides konkreetset diagnoosi. See võib olla panemata või tundub, et on piiripealne juhtum, kus ei ole selget vastust. Et õpilane siin koolis õpib, oli pigem vanemate otsus. Küllap nad olid kuulnud, et meie koolis autistlike õpilastega tegeldakse.

Tundub, et lapsevanemad teavad üsna detailselt kooli tegevuse kohta, kui nad kokkulepitud aegadel käivad, siis on tagatud, et asjad oleksid arusaadavad. Õpilasele on samuti tehtud asjad võimalikult

arusaadavaks, konkreetseks ja lihtsaks. Kui tunniaeg muutub, siis samuti tuleb talle üle korrata ja kinnitada, et just nii on. Õnneks õpilane tuleb ise küsima, nt „kas see on nii?“ või „kas see nii ei ole?“ ja õpetajana saan vastata ja kinnitada, kuidas on. Teised aineõpetajad ka teavad, millistele õpilastele peab muutustest selgemini teada andma. Tavaliselt esimese paari tunniga on õpetajatel selge, millistele õpilastele tuleb asju üle selgitada ja lihtsalt arusaadavaks teha. Metafooride puhul või ümbernurga öeldut tuleb „tõlkida“, mida see tegelikult tähendab – et see ei ole päris nii, nagu sõna-sõnalt on öeldud.

TM: Kas ja milliseid positiivseid kogemusi Teil on seoses topelt-HEV õpilaste arendamise ja toetamisega?

KJ: Selle õpilase puhul (K), mina kui mitte kehalise kasvatusõpetaja, julgeks uisutamise välja tuua. Teiste õpilastega seoses näiteks eelmisel nädalal oli üks 10.klassi õpilane, kellel on matemaatikaga raskusi. Isegi juba matemaatika nimetamisel võib see õpilane „ehmuda“, teades, et see on talle raske. Ometi suutis ta Exceli tabelis liita-lahutada-korrutada, teha valemeid. Ta ütles, et ta saab sellest aru, kuidas neid tekitatakse, kuidas need käivad, mis põhimõtte alusel. Paljud tavalised õpilased sellega hakkama ei saa. Täna oli üks õpilane autistlike õpilaste klassist, kes alguses käis harva tunnis ja eriti midagi kaasa ei teinud või tegi väga vähe, suhtles hästi minimaalselt. Praegu teeme arvutiga tööd, jutte, teemakohaselt saame isegi natukene arutada. Üks õpilane, kes lõpetas paar aastat tagasi, reageeris ägedalt, kui tuli juttu maakaartidest või oli vaja kaartidega tegeleda – asjad lendasid laua pealt. 11.klassis, kui oli viimane kontrolltöö kaardiõpetuse peale, siis selle töö tegi õpilane perfektselt „5“ peale.

TM: Mida oleks lisaks vaja edukamaks õpilaste toetamiseks/arendamiseks?

KJ: Aega. Kõik need tegevused võtavad aega. Ööpäevas võiks olla rohkem tunde kui 24. Kaks korda nädalas 45 minutit ei ole piisav, et iga õpilasega suudaks maksimaalselt töötada ja saavutada paremaid tulemusi. Selles mõttes on reisiõpe aja varastamise võimaluseks, et teha õpilastega rohkem tööd, jõuda kaugemale, saavutada paremaid tulemusi. Selleks tuleb õpilane kodust-tundidest „ära varastada“, panna ta sinna kitsasse bussi ja siis on võimalik temaga pikemalt tegutseda. Pikemad tunnid pole mõistlikud, sest õpilased ei jaks. Aga kui on kontakt olemas, siis tihtilugu juhtub, et vahetunni alguse magame sisse, proovime siis kiiresti lõpetada, et järgmise tundi hiljaks ei jääks. Kui õpilased töö järjele saavad ja ma näen, et on võimalik saada mingis töös resultaat, aga mul on selle tegemiseks vähe aega, siis saan aru, et oleks võimalik rohkem teha, kuid ei ole aega. See puudutab kõiki erivajadusega õpilasi.

TM: Kas ja mil viisil on võimalik suhelda õpilasega, lapsevanemaga?

KJ: Stuudiumis on kontaktid lapsevanematega kui ka õpilasega suhtlemiseks – seal on sõnumite vahetamise võimalus kui lapsevanem sisse logib. Paljud õpetajad kasutavad lisaks „Facebooki“, kus saab kohe sisselõigatuna küsida-vastata.

Uuringu raames usun, et lapsevanemad on kirjalikult nõus suhtlema, kuna nad elavad kaugel.

TM: Milline informatsioon oleks veel Teile, kui õpetaja arvates oluline välja tuua?

KJ: Sai vast kõik. Vajadusel on kontaktid suhtlemiseks olemas.

Lisa 4. Vestlus 5.klassi klassijuhatajaga

Kuupäev: 13.03.2014

Koht: kooli ruumides, kl 15.28-16.29

Pikkus: 60.30 min

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Klassijuhataja (KJ) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Õpetaja sai enne intervjuud küsimustega tutvuda. Intervjuu käigus ei olnud vaja küsimusi üle esitada, vaid õpetaja sai küsimustele vabas vormis vastata enda ees oleval paberil esitatud küsimuste järgi. See andis võimaluse vabaks eneseväljenduseks, erinevate küsimuste-vastuste sidumiseks, kui ka muu info jagamiseks, mida otseselt ei olnud küsitud. Uuringusse kaasatud 5.klassi õpilane on tähistatud tähega M.*

TM: Milline on Teie baaskoolitus (eriala)?

KJ: Olen õppinud Inglise keele õpetajaks ja kõrvalerialana sotsiaalpedagoogikat.

TM: Milline on Teie täiendkoolitus (andekuse alane koolitus, erivajadustega seotud koolitus)

KJ: Eripedagoogikat ma õppinud ei ole. Eripedagoogat olen saanud koolituste näol, mida olen aasta jooksul jõudnud võtta (kolm-neli koolitust), muid koolitusi olen ka võtnud – Tartu Ülikooli ja ka SA Tartu Ülikooli kliinikumi poolt. Just eelmine nädal käisin, kui oli pervasiivsete häiretega laste kohta koolitus. Andekuse kohta ma olen läbinud ülikoolis valikõppeaine.

TM: Milline on Teie staaž?

KJ: Õpetajana 1 aasta. Olen varem olnud koduõpetaja ja ma olen töötanud kliinilise hooldajana Šotimaal.

TM: Milline on Teie kogemus HEV õpilastega, andekate õpilastega?

KJ: Erivajadustega õpilastega olen töötanud siin koolis 1 aasta jooksul. Kuna õpilane M käib 5.klassis, siis mina annan talle enamus tunde. Peale minu puutub ta kokku veel nelja õpetajaga. M käib pervasiivsete õpilaste klassis, kus on kokku neli õpilast, neist üks on tüdruk. Seal on struktureeritud õpe. Eelmine aasta ma võtsin klassi üle, kuna eelmine õpetaja haigestus, tulin kevadel. Võtsin üle need asjad, mida eelmine õpetaja nendega tegi. TEACCH meetodit kasutan hästi palju. Hommikul teeme koos tunniplaani, räägime kõik muudatused ära, mis päeva jooksul toimuvad, teeme hommikuringi. Õpilased saavad rääkida, mis neil on hingel, mured ja rõõmud. Kui ma lõpetan klassiga päeva ka, siis me teeme õhturingi, kus ma tavatsen küsida, mis te päeva jooksul õppisite ja mis on meelde jäänud. Õpilastele on üsna raske ülesanne päeva kokku võtta. Lisaks ma annan inglise keelt hüperaktiivsete õpilastega klassis kaks korda nädalas. See on ka väike klass, kuna õpilased ei suuda hästi keskenduda. Mis puudutab õpilast M, siis tal on hästi keeruline kirjutada, ta käekiri on pea-aegu loetamatu. Tal on lisaks muid terviseprobleeme, millest tuleb ka kirjutamise raskus, õpilase käsi on kirjutamisel krampis ja ta väsib ruttu. Kui on vaja rohkem kirjutada, luban ma ta arvuti taha – siis ta saab rahulikult mõelda ja teda ei takista hirm/blokk kirjutamise ees. Matemaatikas on sama lugu, ta ei suuda üksteise alla liitlahutada-korrutada-jagada. Tal läheb tehete järjekord sassi ja ta unustab palju ära. Ta on teinud Word-dokumenti arvutusi, kuid see ei ole nii lihtne. Ma püüdsin õpetada, kuidas oleks *Exceli* dokumendis, kuid seal on lisaliigutusi niivõrd palju ning õpilane on hajameelne ja unustab – iga tund uuesti õpetada on küllaltki aeganõudev. Tema ema ja sotsiaalpedagoogiga oleme otsinud võimalusi, nt Avita kirjastusest oleme küsinud, kas saaks talle töövihikut, mida saaks täita internetis. Aga praegu tuleb välja, et ei saa, niipalju kui sotsiaalpedagoog kirjastusega suhtles. Emaga oleme otsinud igalt poolt, kas oleks võimalik saada programmi, kus saaks matemaatika ülesandeid lahendada. On teada, et selliseid programme peaks olema. Praegu on siis nii, et kui on vaja vähe kirjutada, siis M teeb vihikusse, kui läheb lauseteks, siis ta teeb arvutis. Kui ma eelmine aasta siia tööle tulin, siis tal oli väga lähedane suhe oma õpetajaga, ning ta elas seda väga üle, kui õpetaja vahetus. Ema ütles pidevalt, et laps ei taha hommikul kooli tulla, et on blokk. Nüüd on ta minuga ära harjunud, ta on mulle mitu korda öelnud, et ma olen hea õpetaja ja ema on ka öelnud, et ta tuleb hea meelega kooli. Muidu on õpilane hästi sotsiaalne ja mõnikord ta tahab peale kooli/tundi lihtsalt rääkida.

TM: Milline on koostöö teiste osapooltega – näiteks õpilase individuaalse arengu plaani koostamisel või lapse arengu protsessi toetamisel üldiselt?

KJ: Individuaalset arenguplaani õpilasel ei ole.

TM: Milline on koostöö tugispetsialistidega? Kas koostöö tugispetsialistidega on regulaarne?

Logopeedi juures on ta käinud kõik aastad, viimasel poolel aastal kokkuleppel logopeediga ta enam ei käi. Õpilane on piisavalt edenenud ja käekirja logopeed ei saa aidata parandada. Varem on ta käinud õpiabis. Psühholoogi juures käimiseks ei ole olnud vajadust. Sotsiaalpedagoogiga suhtlen mina või õpilase ema, kui on mingit infot vaja. Olen emale soovitanud füsioteraapias käia, just käte-peenmotoorika pärast. Sotsiaalpedagoogiga ikka aeg-ajalt arutame, mis me teha saame seoses kirjutamisega. Kahjuks on nii, et jõuame rohkem tegeleda „murelastega“, kuna M-ga muresid pole, siis ei ole jõudnud palju tegeleda.

TM: Milline on topeht-HEV õpilase M õppeedukus, tema võimed ja raskused?

KJ: Ema käib muidu minuga väga aktiivselt suhtlemas, mõnikord mitu korda nädalas. Ema ootab ka minu poolt suhtlemist, nt kui M jätab mõnikord midagi tegemata. Meil on klassis plussi-ja-miinuse süsteem – me ei kirjuta iga asja peale märkust, et õpilastel ei tekiks trotsi. Kui on kokku kolm miinust, siis alles kirjutatakse märkus. Õpilasel tuli kolm miinust kokku, millest teavitasin ka ema. M läks koju ja ütles rõõmsalt, et kõik läks hästi ja oli tore koolipäev, siis ema kuuleb minu käest, et päris nii ka ei olnud. Me lõpetame koolipäeva alati positiivse noodiga, rasked tunnid teeme päeva alguses ja päeva lõppu jäävad kergemad. Just sellised ained, kus saab palju suhelda, jäävad päeva lõppu. Õpilasele väga meeldib suhelda, kõik need ained, kus saab loovalt vestelda ja arutleda – see on täitsa tema teema. Lõpetame päeva positiivselt, teeme õhturingi – palun kõigil öelda positiivse ja negatiivse asja päevast, et õpilased saaksid oma tunded välja elada. Koolist minnakse hea tujuga, kuna M on väga hajameelne siis võib-olla ta lähebki niimoodi koju, et kõik läks hästi. Kui M räägib, siis ta on keeleliselt hästi korrektne. Paberil või arvutis väljendades tulevad üksikud lühilauseid. Kirjalik eneseväljendus on kehv. Oma käekirja ta ei suuda välja lugeda. Kui on vaja lüngad täita, siis ma palun tal teha töövihikus, ka siis ta ei saa ise aru, mida on kirjutatud – pigem vastuste kontrollimisel ta vastab mälu järgi. Matemaatikas teeb M arvutusi kohe peast, tal tulevad kiiresti õiged vastused, suuremate arvude puhul harvemini. Vahel palun tal arvutused teha tahvlil, et ta kirjutaks need läbi. Tahvlil on kergem kirjutada. Tal on vihikus küll suured ruudud, kuid kirjutamisel see eriti ei aita. Ema palve on ka, et ärge sundige kirjutama. Õpilasel tekib suur tõrge ja see võtab eduelamuse ära. On õpetajaid, kes ütlevad, et kui ta seda poolt ei arenda, siis see ei arenegi. Ema teiselt poolt ütleb, et see ei saagi areneda haiguse tõttu. Ma üritan niipalju kui ma saan, aga kui ma näen, et see mõjub halvasti, siis ma ei taha õpilaselt eduelamust ära võtta. Peastarvutamisel ei saagi aru, kas ta on peastarvutamisel andekas – mõnikord tulevad kiiresti õiged vastused. Ma ei tea, kas ta on ennast treeninud või see on tema andekus. Matemaatika tund on üsna päeva alguses, õpilane ise ütleb, et talle meeldib matemaatika. Enne kontrolltööd ma pean aga talle mehaaniliselt meelde tuletama üksteise alla korrumise-jagamise-liitmise-lahutamise. Ta unustab ära kui on vaja meelde panna mõni number, ajab sassi kümnelised ja ühelised. Olen kasutanud erinevaid nõkse, et ta aru saaks ja meelde jääks. Ta on aru saanud, mis on kümnelised ja mis on ühelised ja oskab nüüd küsida, kas kümneline läks üles. Ema ütleb, et ta näeb peegelpildis või lausa tagurpidi, keegi on emale seda selgitanud, et M ei näe nii nagu meie. Matemaatikas oleneb, mis teema parasjagu on, kui on peastarvutamine, läheb hästi, kui see välja jätta, on matemaatika talle keeruline. Vastupidiselt on kirjanduses – ta loeb hästi palju. Eelmine õpetaja alustas temaga jutukonkursil käimist, mina käisin temaga eelmine aasta. Käisime ka see aasta ja M sai esimese koha. Publiku ees ta läheb lahti, ta loeb mingi loo läbi ja tal jääb kohe meelde. Kõik ained, kus tuleb midagi jutustada, seal läheb hästi – ta räägib õpikuteksti vahel õpiku lausetega. See on tema pluss ning ma katsun anda võimalusi, et ta saaks jutustada. Samamoodi ta tahab kooliüritustest osa võtta, olla õhtujuht või kõnesid pidada. Kui on kooliüritus tulemas, siis ma lähen ikka M juurde ja pakun, et teeme midagi. Ta on nõus ja küsib, et kas ma aitan teda ja teeme koos. Jutukonkurss on linna sisene, nüüd on ta juba kolmel korral esinenud. Eelmine aasta läks tal väga hästi, žürii kiitis teda ka see aasta. Olin temaga eelmine aasta kaasas ja nägin kuivõrd positiivne kogemus see oli ja see oli mulle ka positiivne kogemus. Ma juba sel sügisel rääkisin, et lähme see aasta jälle. Ta oli väga nõus ja siis ma registreerisin ta kohe ära. M valis loo ja tal tuli nii hästi välja, ta sai väga suured kiitused. Tema puhul anna ainult mõtteainet ja ta mõte lendab, kui on vaja paberile panna, siis see kaob ära. Faktimälu on tal ka hea, ajaloo aastaarvud on mees, talle väga meeldib ajalugu. Kui on mingi asi, mis teda huvitab, siis ta on selle ala spetsialist, mis võib kinnitada Aspergeri sündroomi. Tal on väga

kindlad huvid. Tundub, et ta oskab seostada erinevatel aegadel olnud sündmusi – me arutame vahel mingitel teemadel. Huvitav ongi see, et vesteldes tulevad tal väga head mõtted, aga samas kui eesti keeles ja kirjanduses nt küsitakse, kas sa mõistad vanasõna või kõnekäändu, siis üldiselt kui ta kuulnud ei ole, siis ta ei suuda loogiliselt tuletada. Kui ta on kuulnud, siis ta teab kohe. Emaga nad suhtlevad kodus väga palju, M vaatab uudiseid ja on maailma sündmustega hästi kursis. Tänu sellele ta saab väga sisukaid kõnelusi maha pidada. Ta on väga laia silmaringiga. Arvuti kasutamise aeg on ka kodus limiteeritud, seda on näha. Õpilased, kellel ei ole arvuti kasutamine kodus limiteeritud, nende inglise keel on super. M-l on inglise keel väga halb. Ta ei suuda lause struktuuri kokku panna ja hääldus on ka väga nõrk. Ta on olnud kogu aeg nelja-viie õpilane ja on siinamaani. Tal tuleksid paremad tulemused, aga ta jätab kodus palju tööd tegemata – ta unustab ja on parasjagu laisk, ei ole järjepidev. Ema sunnib teda, kui ma ütlen, et M on natuke lõdvaks lasknud ja siis ta on jälle tubli mingi aeg. Peale jutukonkursi ja kooliürituste väga palju M-ga ei jõuagi individuaalselt tegeleda, ta on üsna aeglane ja aeg kulub vajalike tegevuste peale ära. Ta saab siiski oma asjad tehtud ja on püüdlük. Kui ta näeb, et mina ei ole rahul või ta ema, siis ta tegelikult on mures – ta on empaatiline, ta näeb ära, kui keegi on kurb või pettunud. M arvab, et tal pole midagi viga, et ta on nõrgema närvisüsteemiga – sellepärast ta õpib väikses klassis, aga tegelikult on ta täitsa normaalne laps. Kui ma eelmine aasta selle klassi juurde tulin, siis M tuli ütleva, et kui tal Aspergeri sündroomi ei oleks, oleks ta täitsa normaalne – niimoodi ta iseendasse suhtub.

TM: Millised on takistused (Aeg? Raha? Arusaamad? Suhtumine? Andmekaitsest tulenevad takistused lapse kohta info liikumisel erinevate osapoolt vahel? Jms)

KJ: Takistus ongi see, et ei ole aega lapsega kogu aeg individuaalselt töötada, sest on klassis teised, kes vajavad samuti tähelepanu ja kellel on teistsugused probleemid. Kuigi klass on väike, on õpilased suhteliselt erineva tasemega. Ühele peab andma kogu aeg lisatõetandeid, klassi ainus tüdruk teeb masinlikult kiiresti kõik ära. Poistel läheb kauem aega. Seal vahel laveerides jääb ajast tõesti puudu, et igatõhele individuaalselt keskenduda.

TM: Milline on koostõõ süsteem erinevate osapooltega (lapsevanem, kolleegid, tugispetsialistid, kooli juhtkond) ja kuidas reguleeritud?

KJ: Koolis on meil pervasiivsete õpilaste klassid eraldi korpuses. Meil on oma mentor, kelle juurde ma aeg-ajalt lähen, kui on vaja nõu küsida. Meie kooli mentor on tõenäoliselt Eestis üks kogenumaid õpetajaid pervasiivsete häiretega õpilaste õpetamisel, 20 aastat. Ta oli ka minu klassi eelmine õpetaja – mul on hea tema poole pöörduda, sest ta on lastega tuttav.

TM: Milline on koostõõ lapsevanematega? Mis takistab? Millised on vajadused? Kuidas ja kas on saavutatud usalduslik kontakt kooli ja lapsevanema vahel?

KJ: Lapsevanemaga on väga hea koostõõ ja lapsevanem ise on väga huvitatud. Kui ma tulin klassile õpetajaks, siis mind lisati kohe vanemate meililisti. Ma annan pidevalt meili teel tagasisidet ja ema käib tihti koolis. Me lihtsalt räägime, kuidas M-l läinud. Ema on väga huvitatud oma lapse heaolust. Tihti ta annab teada, et M ei tahtnud kooli tulla või M tahab praegu väga tulla. M-l on vahel kinnisideed – nt eelmine aasta ta mingi aeg ei käinud ujumas. Ta ei läinud ujuma, sest et tal oli läinud vett suhu, ta ütles, et ei ole viisakas välja sülitada ja siis neelas kloorise vee alla ning kõht valutab peale ujumist. Me siis kõik seletasime, et ära neela, et ujumas võib sülitada – seal on viisakas, seal tohib – sellest sai M lõpuks üle, aga sinna läks aega. Nüüd ta käib jälle hea meelega ujumas. Tal on raske aru saada, et reeglid võivad erinevates olukordades muutuda. M tarbib üsna vähe vett ja ta teab seda, aga ta ikkagi ei taha. Sotsiaalpedagoog emaga koostõõs tõi meile kooli vee näitajad klassi, et meie kooli vesi vaatlustulemuste järgi on täiesti tarbitav. Julgustasime õpilast, sööklas ta võtab alati klaasi vett. Ta teadvustab endale, et teeb midagi valesti, kuid tal on väga raske sellest üle minna. Ta märkab alati, kui keegi midagi valesti teeb ja mainib selle kohe ära, aga enda puhul tihti ei märka. Kolleegidega, kes õpilasega kokku puutuvad, suhtleme tihedalt. Meil on oma korpuse klasside koosolekud iga nädal. Lisaks on õpetajate koosolekud üle kooli. Kuna M ei ole „murelaps“, siis ta tuleb vähem teemaks. Siiski alati tuleb uusi õpetajaid teavitada, kuidas õpilasel kirjutamisega on, et nad ei sunniks teda. Lapsevanem suhtleb siinamaani ka endise õpetajaga. Me suhtleme õpilase emaga palju ja ta on mind väga palju aidanud, ta on oma lapse spetsialist. Mul on ikkagi mure M kirjutamisega ja püüame leida programme, mida saaks kasutada. On teada, et kui M hakkab tegema 9.klassis eksameid, siis enne seda on vaja koostada individuaalne õppekava, muidu ei ole lubatud nt kirjandit trükkida. Seal on vaja lapsevanemaga kokku leppida, aga ma ei arva, et takistusi on. Eksami läbimisel on IÕK nõudmised samad. Ma ei saa teda kuidagi teistel alustel hinnata.

TM: Kas ja kuidas on õppekorraldusse kaasatud õpilane?

KJ: Meie klassis on õpilased väga kaasatud. Iga päev on korrapidaja, kes teeb tunniplaani – kui on muutusi, siis ma ütlen. Räägime kohe päeva muudatused ära. See peab hommikul kohe neile selge olema, sest nad elavad muutusi teinekord raskelt läbi. Arutame, kas õpilased tahavad klassiga kuhugi minna. M tahab väga erinevates kohtades käia ja üritustel osaleda. Ühel korral lasin õpilastel ise väljasõidu eelarvet koostada – M oli väga innustunud. Klassis on teisi, kes absoluutselt ei taha kuhugi minna. Aga põhimõtteliselt arutame õpilastega kõik asjad koos läbi ja selles mõttes nad on suurel määral kaasatud. Ma üritangi võimalikult palju nendega suhelda, sest kõigil ei ole väljaspool kooli sõpru. Omavahel ütlevad õpilased, et nad ei ole sõbrad – nad on klassikaaslased. Kuigi nad mängivad ja müravad koos, siis kui neilt küsin, „kas te olete sõbrad“ vastavad nad konkreetselt, et on klassikaaslased. Neil on sõpru üsna raske leida. Et nad kodus ainult oma arvutiga ei suhtleks, siis ma katsun võimalikult palju nendega erinevaid asju arutada, abstraktset mõtlemist arendada – see tuleb küllaltki raskelt. M-l on see väga arenenud – talle pakub meeldivalt rõõmu kui ta saab arutada ja analüüsida.

TM: Millised on õpilase kohta olevad informatsiooni allikad (põhidiagnoos, andekus, topelt-HEV)?

Meil on õpilasel toimik, kus on kogu info sees. M tuli siia kooli esimesse klassi otse lasteaiast, kohe struktureeritud õppega väikesesse klassi. Ta ise on selle üle väga rõõmus – ta mõistab, milline õnn on olla väikeses klassis, kuna talle ei meeldi müra. Meil on koolisisene andmebaas, mida kõik klassijuhatajad, aineõpetajad, spetsialistid täidavad. Sinna paneme kõik edusammud, progressid-regressid kirja, siis teistele õpetajatele, kes ka õpilasega tegelevad, on info hõlbus kätte saada. Toimikus on kõik spetsialistide-arstide juures käimised ja arvamused.

TM: Kas ja milliseid positiivseid kogemusi Teil on seoses topelt-HEV õpilaste arendamise ja toetamisega?

KJ: Positiivsed kogemused ongi kõik need esinemised, kuhu olen saanud õpilast suunata. See koostöö, kui me midagi koos ette valmistame ja on head tulemused ja tunnustused – see annab positiivse elamuse. M ootab juba järgmist aastat ja mina ka. Kui selliseid üritusi oleks veel, me igal juhul paneks teda esinema. Tal ei ole selle vastu midagi, kuigi võib alguses mõelda, et ei viitsi, siis tegelikult on ta huvitatud. Väljaspool kooli ta tegeleb nt muinasaegse võistlusega, Larbiga. Ma tutvustan õpilastele ka, et meil on koolis need ja need ringid, teie vanusele sobiks need ringid ja tunniplaanist lähtuvalt saaksite siit või sealt osa võtta.

TM: Mida oleks lisaks vaja edukamaks õpilaste toetamiseks/arendamiseks?

KJ: Aega. Ja võib-olla tõesti tema jaoks arvutit just trükkimise jaoks, praegu ta kasutab õpetaja arvutit. Mõnikord läheb M kirjutamise teed, teinekord meelsamini trükiks. Kui on suurem kirjatöö, siis ta on hästi rõõmus kui ta näeb, et ma teen talle selle faili lahti. Ta saab aru, et see ei tule iseenesest. Joonestamised on tal väga ebatäpsed, nurgad ei saa pea-aegu kunagi kokku. Ta üritab, aga see on talle väga keeruline ja ma ei noki nende ebatäpsuste kallal. Ma saan aru jooniste põhjal, et põhimõte on vähemalt selge. Ta lihtsalt väsib ära – vahel on vaja kätt puhata, ta käsi on kirjutamisel krambis, samuti nagu kääridega lõikamisel. Tulemus võib tihti olla nagu lasteaia lapsel, see on väga raske. Ükskord kui võtsime inglise keeles „Halloween’i“ teemat, siis ma lasin neil joonistada ja pilte värvida ning oli teada, et ilusamad tööd lähevad stendile. M tegi tunnis pildi valmis ja värvis seda väga hoolega ning ma panin pildi stendile. Ta võttis kätte ja tegi kodus veel, ema oli hästi vaimustuses, ta ei uskunud, et tema laps tuleb koju ja hakkab vabatahtlikult joonistama ja värvima. Tookord see teema meeldis õpilasele väga, ja ka, et tema pilt läheb stendile – see oli suur motivaator. Neid kohti ikkagi leiab, kus saab kätt rohkem tööle – see peab olema õpilasele huvitav.

TM: Mil viisil saab võõras inimene suhelda õpilasega, lapsevanemaga?

KJ: Õpilasega on lihtne suhelda, sest ta tahab ise väga suhelda. Mõnikord ta jääb peale tunde ja tahab õpetajaga rääkida. Kui inimene on võõras, siis ta hoiab ikkagi distantssi, tal võttis minuga harjumine ka aega. Ta oli kodus emale öelnud, et meil on nii noor õpetaja – mida tema ka teab. Ta ei leidnud minuga seda ühist teemat. Nüüd on meil kontakt palju parem. Kui nad läksid eelmine aasta suvevaheajale, siis ema saatis mulle kirja, et nüüd on juba tekkinud jututeemaks ka uue õpetaja nimi positiivses mõttes. See võttis ikka mitu kuud aega. Nüüd on uus kunstiõpetaja ja M pole teda veel omaks võtnud. Kõik ei saa kindasti õpilasega kontakti. Klassijuhataja aga peab selle kontakti kõigi õpilastega üles ehitama, muidu on õpetamine väga keeruline. Klass läheb samas koosseisus kuni 9.klassi lõpetamiseni. Seitsmendas klassis nad saavad uue klassijuhataja – siis muutub kõik,

aineõpetajaid tuleb ka juurde. Mina annan edasi inglise keele tunde. Õpilastele saab räägitud, kui tuleb uus õpetaja, nt see aasta on uus ajaloo õpetaja ja nad teavad, et seitsmendas klassis tulevad muutused. Räägime, et järgmine aasta hakkab seda ainet andma teine õpetaja ja teised õpetajad on võib-olla natuke teistmoodi. Saab ka räägitud, et iga aasta õppekoormus läheb suuremaks.

TM: Milline informatsioon oleks veel Teie, kui õpetaja arvates oluline välja tuua?

KJ: M on rahulik poiss, temal koolis mingeid agressiivsuse hooge ei ole. Suuremaid solvumisi ka ei ole, pigem ta ütleb kohe ausalt kui miski talle ei meeldi. Selles mõttes on hea, et ta ütleb välja mis on, ta ise otsib suhtlust, et saaks asjad „sirgeks räägitud“. Kriitika puhul ta alati ei mõista ega talu seda ja ikkagi kaitseb ennast. Ta püüab alati põhjendada, miks ta ei ole seda kriitikat ära teeninud. Ma olen aru saanud, et koolis ta on väga tubli, aga ta elab kodus ennast välja. Kodus ta on hästi intensiivne ja vajab meeletult tähelepanu. Seda olen minagi tähele pannud, et hommikul ma pean ta kohe vastu võtma. Kui ma juhtun olema mingi asjaga hõivatud parasjagu, siis ta ei ole väga rõõmus ja võib-olla natuke aega hoiab distantsti. Ta pidi niimoodi ka kodus tegema, kui ta tunneb, et ta saab vähe tähelepanu, siis ta annab sellest oma olekuga teada. Ta on emaga väga lähedane ja vahel on ema väljendanud muret, et M kasutab teda ära, koolis võib-olla ta ei julge olla niipalju tema ise. Koolis ta näeb, et teistega on ka palju tegemist. Kodus ta teab, et ta on ainus „murelaps“ – ta saab aru, et on erilisem ja saab rohkem tähelepanu. Tal on üks aasta jagu noorem õde ja vanem vend ja õde, kes on talle hästi suured eeskujud. Ta väga austab ja hindab oma õdesid ja venda ning ema, neil on head ja lähedased suhted – väga tugev pere.

Mis puutub andekuse alasesse koolitusse, siis ma arvan, et meil koolis ei ole õpetajatel aega, sest muud teemad on olulisemad. Kuna meil on väikesed klassid, siis õnneks õpetaja jõuab lapseni rohkem, kindlasti rohkem kui tavakoolis, kus on 24 õpilast. Aga et eraldi andekusele keskenduda, seda mina ei ole küll jõudnud. Erivajadustega seotud koolitusi suunatakse meile kooli pidevalt ja mina olen koolist väljas käinud kolmel koolitusel. Kui õpetaja käib väljaspool kooli koolitusel, siis ta teeb töö juures koosolekul sisekoolituse. Samamoodi meie mentor on teinud mitu koolitust, just noortele õpetajatele, kes on tulnud. Sisemine harimine maja sees on tihe. Kui me teeme mingisuguseid lõputöid, siis me kanname need oma kolleegidele ette. Alati kui keegi kuskil käib, siis seda infot jagatakse – kõik tunnevad, et nad peavad seda tegema. Meil on käinud hollandlased koolitusi tegemas. Õnneks ei pea koolitusi ise palju otsima, sest kool aitab koolitusi korraldada ja leida. Mina olen aasta jooksul saanud väga suurel hulgal koolitusi. Kool kannab selle eest suures osas hoolt.

Lisa 5. Vestlus kooli direktoriga

Kuupäev: 25.03.2014

Koht ja aeg: kooli ruumides, kl 16.02-16.56

Pikkus: 53.28

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Direktor (D) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Viire Sepp (VS) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: Direktorile oli ette antud uuringu peamised uurimisküsimused: võimalused ja vajadused seadusandluse raames, rahastamises, õpetajakoolituses (andekuse ja erivajadustega seotud), koolikorralduses ja koostöös erinevate osapoolte vahel (sh andmekaitse probleemaatika). Direktor tegi ettepaneku, et ta hakkab neil teemadel rääkima ning selle käigus saame esitada täpsustavaid küsimusi. Kuna vestluse läbiviimisel (25.03.2014) oli aeg limiteeritud, siis osa küsimusi jäi vastamata.. Täpsustavad ja täiendavad küsimused said vastuse e-kirjavahetuse läbi 03.04.2014.

D: Kui me räägime andekatest ja mõtleme selle koha pealt, et millised võimalused on läbi seadusandluse nende toetamisel, siis mulle tundub, et need on rohkem teoreetilised. Eraldi rahastust andekatele kindasti ei ole. Teine asi on praegusel hetkel selles raskes rahastuse jaotuses ja olematu ressursi jagamises on kindlasti kõige suurem oht andekatele lastele mitte tähelepanu osutada. Tavakooli puhul ma näen küll ohtu, et need lapsed lisa abi või lisa tähelepanu ei saa. Teine asi on see, et kuigi on lubatud ja kindlasti oodatud, et see individuaalne õppekava, mis peaks justkui imeliselt kõik vajadused rahuldama, on ju tegelikult rahastamata. Mina väidan, et ega keegi täpselt ei olegi aru saanud, mis asi see individuaalne õppekava on. Ta on teoreetiliselt kenasti kirja pandud, väga oodatud ja vajalik võimalus, mis puudutab siis erisuste tegemist õpilaste õppemahus. Loomulikult andekate poolel siis ülespoole venitades või laiendades – teatud variante ja muutusi ainete mahtudes ja nende loeteludes, sest et teatavasti võib olla andekal, eriti ka meie koolis, on mõnede õpilaste puhul nõnda juhtunud, et nad lihtsalt ei saa ega ei soovi mõnda ainet või aine osa õppida. Näiteks on ühel õpilasel matemaatilisel geomeetria osa täiesti võimatu läbida, sest tal on teatud aju eripärad ja ta on võimetu seda mõistma. See on nende eripäradest tulenev, tihti on vaja ka õppekavasse teha teatud erisusi, et anda juurde õhku ja aega nendele teemadele, mis on tema tugevused ja kokkuleppel sealt vähendada neid asju, mis puudutavad seda osa õppekavast või ainek, mida ei ole võimalik õppida. Küll aga tegelikult individuaalses õppekavas on ju ette nähtud võimalusi muuta aega, ruumi, võib-olla ka inimesi ja meetodeid – see kõik on võimalik, aga koolijuhi pingilt vaates, see kõik, igasugune muutus, nõuab mingisuguseid ressursse. See tähendab seda, et kuskilt peab tulema õpetaja raha, kes näiteks temaga süvendatult eri ajal tegutseb. Või siis näiteks, kui ma leian, et on mõistlik andekate grupp eraldi vormistada ühes või teises aines, see on jälle rahaline kulu. Nii et mina praeguse hetke seisuga küll väidan, et andekate toetamist rahalises mõttes ei näe ma küll mitte ühegi artikli lõikes. Seda lihtsalt ei ole. Ühtepidi ju me kõik oleme liikunud hariduses avatuse ja usalduse poole, et me ei klammerduks nendesse olemasolevatesse seadustesse, raamidesse ja vormidesse. Aga igasugune vabadus ja areng on ikkagi seotud rahadega, kui ei ole just õpetajaid, kes on hullult motiveeritud ning enese- ja maailma parandamise ja arendamise teel on valmis tegema kõike ilma rahata. Ka meil on selliseid juhtumeid olnud – võib-olla pigem just sinnapoole, et last ikkagi veel eriliselt järgi aidata – seal on õpetajad oma aja võtnud ise, ilma rahastamata, käsile. Aga andekate puhul kindlasti on, võib-olla ka muudes koolides, probleem selles, et nende vajadused objektiivsetel tingimustel ei saa võib-olla alati rahastatud.

VS: See on kaunis ootuspärane vastus ka, kui päris aus olla. Seda meie koolide uuringud kõik näitavad ka. Me oleme küll väga spetsiifilised andekaid küsima, mitte topelt erivajadustega. Ilmselt on ka see õige, et kui individuaalset õppekava rakendatakse, siis tegelikult seda ei formaliseerita. See pigem on niisuguste vaikivate kokkulepete näol, mitte ei tehta seda protseduuri täiesti läbi.

D: Meie koolis on see tehtud, meil on väga paljudel lastel individuaalsed õppekavad ja nad on kinnitatud läbi õppenõukogu ning vormistatud nii paberkandjal kui digitaalselt. Jälgitakse nende täitumist ja nende kulgu. Meil on üldiselt selline põnev kool, kus tegelikult lapse areng on väga jälgimisel, kuna me üritame mõõta sisendit ja väljundit. See on hoopis erinev kui võib-olla teistes koolides tehtava töö maht. Meil on ka digitaalne lapse arengu jälgimise kaart, kuhu sissekandeid tehakse ja seal on ka kindlasti üks osa, kui tal on individuaalne õppekava – et mis kulgu see kulgeb. Meil on individuaalse õppekava vorm kinnitatud, seda siis vastavalt vajadusele ja õpilasele koostatakse. Meil on laias laastus võib-olla praeguse hetke viimase seisuga üks viiendik (1/5) õpilastest individuaalsel õppekaval. Selle põhjusi on kindlasti mitmesuguseid – mitte ainult andekaks olemine vaid ka igasugused erisused ruumides, aegades, meetodikes ja kuskil mujal. Rahastamine on väga-väga problemaatiline, koolis ei ole kommet, et lapsevanem rahastaks mingisuguseid tegevusi. Muidugi peab ütlema, et lapsevanema rahastuse taga on kõik lisategevused väljaspool kooli, lapsevanemad rahastavad andekuse arendamist – teatud lisatunnid kuskilt või teatud valdkonnaga huvihariduslikult tegelemised. Ma tean, et võib-olla mõnedes koolides on loodud fondid, kuhu on võimalik erinevate gruppide ja –tegevuste eest raha taodelda või annetada, kuidas iganes see on üles ehitatud, meie aga pole seda praegu siin pidanud otstarbekaks.

VS: Kas siin Teie koolis siis kogu finants tuleb riigi eelarvest või kohalikust omavalitsusest ka?

D: Mõlemad ikka. Õpetaja palgaraha läbi õpilaste klassidesse jaotumise ja õppevormidest tulenev: meil on nii tundeelu ja käitumisraskustega õpilaste klassid, kus õpib kaheksa õpilast, on väikeklassid, kus õpib neli last, siis on meil individuaalne õpe (üks-ühele õpilasele suunatud õpe), kus õpib üks laps diagnostilistest ja käitumuslikest eripäradest tulenevalt ja on ka koduõpe. Nii et tegelikult need õppevormid puht formaalselt on rahastatud loomulikult läbi ministeeriumi ja omavalitsus siis eraldab need rahad. Mis aga puudutab tugistruktuure, mis on nt psühhiaater, psühholoog – kõik need rehabilitatsioonitegevusega kooli lõikes olenevad tegevused on omavalitsuse rahastamisel. Meil tuleb see rahastus mitmest valdkonnast ja allikast. Lisaks sellele on meil ka väga paljudel lastel rehabilitatsiooniplaanid ehk siis on määratud puude raskusaste ja selle kaudu on võimalik siis osutada rehabilitatsiooniteenuseid. Need on otseselt toetavad teenused just nendele lastele – küll logopeedi, eripedagoogi, psühholoogi teenus. Kuna me oleme ka rehabilitatsiooniasutus, siis oleme kõikvõimalikud rahavood suunanud ainult ühes suunas käima, selles mõttes, et andekatele lastele on tegelikult väga oluline ka sotsiaalsete oskuste arendamine, psühholoogi toetus ja abi. Andekus peab olema toetatud, et see saaks tegelikult avaneda. Selle nimel oleme igasuguseid erinevaid, ka sotsiaalvaldkonna teenuseid, oma kooli toonud. Veel üks sotsiaalvaldkonna teenus on tugiisiku teenus, see tähendab seda, et meie mõistes koolis andekas õpilane võib vajada tegelikult pidevalt tugiisikut – just väljaspool kooli liikumiseks, toimetamiseks, arusaamiseks. Oleme püüdnud hariduse- ja sotsiaalvaldkonna võimalused ühendada ühel eesmärgil.

VS: Teie koolis on kindlasti lapsi erinevatest omavalitsustest. Kas lapse mingi raha tuleb ka tema omavalitsusest?

D: See on linna tasaarvelduse lõige, aga üldjuhul Eesti riigis on kokku lepitud see omavaheline arvlemine väga mõistlikult. Enamus õpilasi on küll siit linnast, peaaegu kõik. Piirkondlikest väikevaldadest on vähesed lapsed. Kasvav trend on see, et kaugemalt kandist meie kooli kolitakse. Lihtsalt kogu pere kolib siia elama, sealjuures saab ka meie linna elanikuks ja siis selle läbi ta ikkagi on rahastatud.

D: Õpetaja koolituse teema on keeruline, sellepärast, et mulle isiklikult tundub, et meie koolis oleme siin nagu mitu sammu ajast ees, oleme nagu indikaator erivajaduste alal. See tähendab seda, et need lapsed, kellega tegeleme, ei olegi veel võib-olla teadusesse jõudnud. See peaks olema teistpidi, me oleme ülikooli koostöö-partner, kes viskab pilgu kogu aeg peale, et milline laps nüüd on kooli jõudnud ja mis temaga tuleks teha. Mulle tundub, et meie õpetajad ei saa piisavalt ettevalmistust ülikoolist. Läbi täiendkoolituste, enda arendamise ja väga paljude välispartnerite toel, oleme siiski kuidagi toime tulnud. Nagu ma ikka ütlen, et tegelikult parim õpetaja õpetajale on laps ise. Meie koolis peab olema väga avatud, väga valmisolev ja väga koostööd hindav inimene, kes igal hetkel on valmis õppima ja konsulteerima ja koos arenema. Ma väga loodan, et meie kooli avatud-oleku läbi saavad olemasolevad õpetajad siit toetust, küsimist, kompetentsi ja nõu – selles mõttes, et me oleme siia väga paljusid täiendkoolituse gruppe lubanud sisse, just sellepärast, et rääkida sellest erivajadusest, mis juba siia on jõudnud, ja mis tegelikult mõne aja pärast tavakooli jõuab, või et ta on seal üksikutes vormides Täiendpäeva õppekoolitused toimuvad meil regulaarselt. Ma arvan, et tegelikult õpetaja koolitus

kindlasti vajab ka sellist täiendkoolitust, sest selge on see, et õpetaja baaskoolituses kõiki asju, mis võib-olla ülehommeme toimuma hakkab, ei ole võimalik ära õpetada. See on täitsa loomulik protsess nõnda.

VS: Aga kas väliskoolitajad on mingite projektide kaudu?

D: Väliskoolitajad on jah projektide kaudu. Praegu me siin üritame taotleda Norra finantsprogrammides päris mitut väga võimaste erinevate meetodikate toomist Eestimaa, koostöös erinevate asutustega. Olgu see siis autismipedagoogikast TEACCH ja ABA programmid, tegelikult ma võin väita, et minule teadaolevalt Eestimaal ühtegi niisugust litsenseeritud meetodikat ei ole sisse ostetud, eriti mis puudutab meie sihtgruppe. Selles suhtes on siin veel arenguid väga palju, et mis meetodikad tegelikult sobiksid. Me oleme väga TEACCH-st lähtunud, see on siis meie ühe õpetaja aastatetagune väljaõpe ja pidev koostöö nende paikadega kus seda tehakse – see on jälle selline ise õppiv ja ise loov teave. Aga niisugust eripedagoogilist meetodikat otse sellistele lastele, kes meie koolis käivad, sh ka nt väga rasked käitumishäired ja võib-olla kasvatusraskustega lapsed, kelle puhul Eesti on ikka väga nõutu ja jõutu, ei ole. Tegelikult see pedagoogika toetub suuresti samale, nagu meie kooli pedagoogika, et tingimusteta armastus, kannatus, tolerantsus, austus ja hoolimine – see on selle meetodika ja pedagoogika nimi. Aga, et me oleksime kuidagi niimoodi otsest kuskilt õppinud – kuidas, mis ja kas – selles on veel väga suur töö ära teha. Muidugi selle koha pealt tahan ka öelda, et ma arvan, et kaasav haridus on üks ääretult tore sõna, kui me sellest ühtemoodi ometi aru saaksime, ja kui me aru saaksime, mis selle kaasava hariduse ressursi mahus tegelikult on. Kui me räägime oma kooli näitel, siis meil on juba kaheksa või nelja või ka ühe kaupa õppivaid õpilasi ja ütleme, meil on just nimelt see kolleegide pagas, kes üksteist toetavad-aitavad. Näiteks kaasava hariduse puhul oleme väga korralik tavakooli õpetaja kõrval, kellel on 24 last klassis või mõnikord üle selle. Seal tavakoolis on vaja ära kaasata mõned hüperaktiivsed lapsed, päris kindlasti mõni õpiraskusega, võib-olla on mõni vaimupuue LÕK (*lihtsustatud õppekava*) ka sisse sattunud, kindlasti on seal nägemisprobleemidega lapsi, liikumisprobleemidega lapsi, autismist rääkimata. Ma panen käe südamele, ja küsin – kas see on võimalik, et ühel õpetajal on võimalik kõikidele lastele nende vajadusest tulenevalt tähelepanu ja toimetamist teha? Ma olen siin väga uudishimulik, kas keegi suudab mulle vastata. Ma arvan, et ma olen ise väga hea tegija – ma võin ühe näidistunni anda ja särada kõigi ees, aga kuidas sügisest kevadeni kõik nende maksimaalse arengu piirini viia, no mina tahan näha seda inimest. Teine asi on see, et me võime ühtepidi koolitada ka õpetajaid väga palju, mis on hästi oluline, milles me kindlasti areneme järjest edasi, aga milles jälle paraku lapsed või noored on ette jõudnud – see on loomulikult õppevahendid. Kui me räägime erivajadustest ja andekatest, siis on jälle õpetajal topeltkoormus, kuidas neid õppevahendeid, programme või just nimelt elemente tekitada selleks õppeks. Mul on õnnestunud mitmeid aastaid käia väljamaal ja neid meetodika kabinette näha erinevate keskuste ja koolide juures – see on üks kadestamise koht, et õpetajal on valik väga suur. Loomulikult on praegu internet lahti ja suured võimalused on alati, aga see eeldab tõesti õpetaja väga suurt „käsitöö“ oskust ja enda tahet. Õpetaja peab, nagu öeldakse, sellises keerulises olukorras, ikka mitu tundi paralleelselt ette valmistama, mitte sugugi üks, ja sellepärast ei tööta ka see individuaalne õppekava hästi – sest see tähendab seda, et igale individuaalsele õppekavale peab olema õpetajal ju tund ette valmistatud, lisaks sellele et on üldtund. Selles mõttes õpetaja koolitus peaks kindlasti omama ka liitklassi õpetamise või samaaegselt mitmetel tasanditel akrobaatiliste liigutustega võimlemise oskust – et ma ühele viskan ja teisele pakun ja kolmandale mängin ja neljandale paitan – see on väga põnev. Mulle jättis kustumatu mulje, kui kunagi aastaid tagasi olin ma Taanis – me käisime ühes ülikoolis, kus me tutvusime õpetaja koolitusega. Mulle väga meeldis sealne süsteem, et esimene aasta oli väga selgelt õpetajaga enesega tegelemise aeg. See tähendab isiksuse arengut, eneseküpsemist, –katsumist ja arusaamist, kes ma tegelikult olen, kas ma olen üldse õpetaja? Kas mul on pingetaluvus? Kas mul on oma tugevused, mida ma saan kohe kaasa võtta? Kas ma valdan teatud asju – muusika, liikumine, näitlemiskunst? See oli nii läbi katsutud õppimise algus, et inimene teab, et see on minu kutsumus – ja siis järgnesid sellele teooria või aine aastad – aga õppija oli selgeks saanud, kes ta on ja kus ta on. Taoline õpetus kindlasti välistaks selliseid õnnetuid olukordi, kus tulevad noored inimesed kooli ja läbi raskuste ja keerukuse kukuvad väga õnnetusse olukorda, sest nad ei ole isiksuslikult tegelikult valmis sellele ootusele, survele ja ühtepidi ka võimaluste maailmale, mis koolis kohe tekib. See on inimeste elutee kõrval olek – õpetaja on ju kõige erilisem ja kõige õnnelikum amet, ta teeb tulevikku. Aga kas see potentsiaal on olemas? Õpetajakoolitus peaks olema ääretult psühholoogiline ja ääretult mõtlema panev ning ressursse andev – sest et tänapäeval, nagu ma meie kooliski näen, õpetaja oskus ei ole mitte ainult aine

edastamine, vaid eelkõige isiksuse ja lapse või noore kasvatamine. Mida ma kindlasti praegu igalt poolt kuulen, ükskõik kus ma käin koolitamas, on see, et väga suure töö mahu on võtnud ka lastevanematega suhtlemine, nende koolitamine, toetamine, andmine ja hoidmine. Aga sellele on õpetajakoolitusel kindlasti vähe tähelepanu pööratud. Üks asi on suhtlemine klassis lapsega, aga teine on suhtlemine täiskasvanuga. Selles suhtes on see kindlasti järelemõtlemise koht – kuidas õpetada õpetajat? Kuigi me tahame, et õpetaja jääks laste külge, ütlen ma alati, et mida rohkem me teeme tööd perega, seda vähem me kakleme ja tapleme lapsega. Seda eriti ka andeka lapse puhul, kelle ressurss tegelikult vajab ju ööpäevaringselt arendamist ja toetamist. Võib-olla erineval tasandil on vaja mõnesid lapsevanemaid, keda on vaja natuke tagasi hoida ja anda lapsele ka lapsepõlv ja küpsemine ning on kindlasti neid lapsevanemaid, kellele on vaja anda õhku juurde, et nüüd tehke veel. Vanemaharidus õpetaja koolituses, kuidas vanemaga töötada nõnda, et ta on su hea sõber ja partner, kellega teeme ühte asja, on kindlasti vaja läbi mõelda.

VS: Kas teie oma koolis lastevanematega teete süstemaatiliselt tööd? Või on see nii-öelda õpetaja ja vanema kontakt?

D: Sel juhul me peaksime kokku leppima selle süstemaatilisuse mõiste. Meil on igal aastal teatud tegevused – kaks eelnevat aastat olid meil väga programmilised. Ühe projekti kaudu olid meil iga kuu vanemate teabe- või mõttekojad, kus olid regulaarselt erinevad teemad ja teemade käsitlejad. Siis me õppisime koos mingid asjad ära, vanemad said küsida, kaalutleda, arutleda. Sellel aastal on meil neid kohtumisi olnud harvem, aga sellegipoolest, meie kooli silmas pidades, on seda vaja. Meil alles hiljuti oli tohutult hea õppeõhtu nii õpetajatele kui lastevanematele epilepsia haigusest, mis on ääretult keeruline haigus, ja on oluline teada, milleks peame valmis olema ja ette valmistama. Jah, meil toimub regulaarselt erinevaid teemasid – ma ei tea kas see on süsteem või mitte. Me oleme seda päris süsteemsust ette valmistamas järgmiseks aastaks, kus me oleme mitte enam lootmas projektide peale, vaid ka oma maja jõududele ja võib-olla headele külalispartneritele, kes meie kooli juurde on jäänud niisugust regulaarset lastevanemate kooli tekitama – et on võimalik haakuda. Selles suhtes me oleme aasta-aastalt üha rohkem tegelikult vanemate poole pöördunud, mitte ainult ülekooliliste, vanuseastme ja diagnoosi põhiste kohtumistega, vaid ma näen ka suure rõõmuga, et klassijuhatajad on võtnud väga tõsiselt kanda vanemate kokkusaamise vedamise, just nimelt seda kogemusgruppi, kogemusnõustamist, vanemalt-vanemale arengute mõõtmise või suunamise. Mul on selle üle väga hea meel. Psühholoog-pereterapeutidiga alles mõni aeg tagasi rääkisime just seda poolt, et kuidas õpetajaid natuke ette valmistada peretöö jaoks, anda mõned võtmed kätte. Kui väga hästi läheb, siis järgmisest aastast peaks olema see süsteemsus ka – me oleme seda teinud, me näeme, kui väga vajalik see on. Tean õpetajaid, kes on väga seotud olnud oma laste vanematega ja seal on totaalselt näha kasu. Kui õpetaja on pöördunud näoga lapsevanema poole, aidates-toetades-küsidest-uudishimutsedes ja tunnustades-kiites vastastikku seda tööd, on tulemus hoopis teine, olenemata tegelikult selle lapse seisundist. Siin on meil kasvuruumi veel palju, aga vanemad on meie kooli ääretult oluline osa.

Koolikorralduslikult on need võimalused samad, mis seadusest ette on antud. Ma olen öelnud seda, et meie koolis on võimalik turvalisemalt seda õppekorraldust teha. Nende mõlema lapse puhul, kes Teie uuringus figureerivad, on just nimelt turvalisuse roll väga oluline. Turvalisuse mõiste on oluliselt laiem – see on see, et mul on turvaline ruum, mul on turvaline koolitee, mul on turvalised suhted õpetaja ja spetsialistidega, aga ka klassikaaslastega. Need lapsed on hästi häiritud kui nad on tõmbetuultes ja ootamatustes – võib-olla see turvalisuse sõna ja need kokkulepped on lisavõimaluseks nendele, mis seadusest tulenevalt on antud. Kui me meie gümnaasiumi osa mõtleme, siis meie gümnaasiumis on ainult 14 õpilast – see annab ju kohe selle edumaa, et iga õpilasega tegeletakse ikkagi vastavalt tema vajadusele. Muidugi siiasamma võimaluse sisse käib ka kogemustega õpetaja – seesama õpetaja koolitus ja kogemused – õpetaja oskab ja tahab niimoodi juhtida, et sellest oleks kasu eelkõige lapsele.

VS: Milline on ruumiline ressurss praktilises mõistes?

D: Puht praktilises mõistes on meil ruumilist ressurssi väga vähe. Kuna me oleme viimasel ajal pidevalt kasvanud, siis me oleme tohtus ruumikitsikuses. See maja, kus me praegu asume, on tegelikult ühiselamust kohandatud kooliks ja siin ei ole mingeid koolielemente. Nii, et natuke huumoriprismasse tõstetuna tahan öelda, et kohanemishäiretega lapsed on pandud julmalt kohanema, aga eks selles ka ole oma võlu. Meil on ruumiressursiga väga suured probleemid, sest et gümnaasiumi aste võiks ja peaks olema võib-olla natuke omaette. Sealsamas me näeme jälle, et kui nad on koos, siis teistpidi see töötab mõlemas kasus – noorematele eeskujul andvalt, võib-olla ka natuke korrastavalt.

See ei ole päris üks-ühele, kas koos või lahus, aga kahtlemata on ruumide kasutamises kitsaid ajalisi ja ruumilisi momente, mis siia vajaduse poole üle tulekski. Tegelikult olekski vaja oluliselt rohkem saada liikuda ja võib-olla liigendatum olla ning rahus tegutseda. Mis puudutab individuaalset tööd, siis seda on samamoodi võimalik vähem teha kui vaja – õpetajad on haaratud ka teiste tegemistega ja probleem on ka rahaline ressurss, mis vabastaks õpetaja koormusest mõned tunnid, et ta saaks tegeleda näiteks andekate lastega. See seab ikkagi koolikorraldusele väga suured takistused.

VS: Kas teil oleks abiõpetajaid veel vaja? Kas abiõpetajad on teatud kooliastmes?

D: Jah – juurde on vaja. Meil on neid, aga päris kindlasti on juurde vaja. Meil on abiõpetajad rakendatud vastavalt vajadusele. See ei ole päris nii, et on nooremas astmes, kuigi noorem aste vajab rohkem, aga mõnikord sõltuvalt klassist või perioodist on meil abiõpetaja ka natuke vanemate klasside juures, ehk siis põhikoolis, kuskil teises või kolmandas astmes.

D: Koostööst erinevate osapoolte vahel ja andmekaitse probleematika – see andmekaitse on sedapidi huvitav, et teoreetiliselt on ta risti-põiki igal tegevusel ja olemisel ees. Me teame absoluutselt kõikide laste diagnoose. Seda sellepärast, et ma ikkagi olen kõigepealt üritanud lapsevanemaga sedapidi usaldava suhte luua. Asi ei olegi selles, et seda diagnoosi nii väga teada, aga fakt on see, et ikkagi diagnoos annab teatud teadmised ja teatud vajaduste põhjendused. Sellega meie kool vähemalt on püüdnud arvestada. Nagu ma alati ütlen, ega diagnoos ei anna vabanduse käituda nii nagu ma tahan, aga ta annab sellele seletuse. Meil on oluline tegelikult need ühiskondlikud ootused, edumudelid ja võimalused kokku viia. Selles suhtes on läbi vanemate usalduse suhte ja läbi selle siis arstidega koostöö. Viimasel ajal on enamasti nõnda, et kui vanem läheb oma lapsega arsti juurde, siis läheb ka koolist õpetaja või sotsiaalpedagoog kaasa, nii et meil on pidev kolmik-kohtumine – ja see on väga loomulik, sest arst ei tea, kuidas need arengud tegelikult käivad sotsiaalses ja hariduslikus plaanis. Ma väga kiidan linna lastepsühhiaatreid, kellele see on väga meeldima hakanud, et on koolist keegi kaasas ja suhtleb kolmik, kuidas asjad lähevad. Samamoodi on meil sotsiaalosakonnaga juba läbi selle väga hea koostöö, kuna me soovime sealt ju tugiisikuid ja lisateenuseid. Sotsiaalvaldkond on meil sellevõrra kogu aeg käe ulatuses – selles, milles me jääme jänni ja meie käed enam ei ulatu. Kui meil koolil oleks antud piiramatult ressursse, siis me ühtegi eriala siia juurde ei vajaks, aga kuna meie töömaa, –aeg ja –piirid kuskil lõpevad, siis seda enam me oleme koostööd teinud lastekaitsega. Kindlasti on siin kohti, kus tahaks rohkem ja rohkem, aga kahjuks on ka linna poolt see ressurss piiratud. Justnimelt perenõustajaid ja juhtumikorraldajaid omavalitsuse poolt me vajaksime kindlasti juurde. Rehabilitatsiooni teenus, mis on ühtlasi sotsiaalvaldkonna pärusmaa ja läbi sotsiaalkindlustuse ameti rahastatud, on andnud meile väga palju lisavõimalusi läbi erinevate spetsialistide ja toetusearenduse aegade. Kui lapsel on rehabilitatsiooni plaan, siis tal on päevaplaani sisse kirjutatud teatud teenused ja tegevused. Nüüd mõni aeg tagasi selgus see, et me oleme uue sotsiaal-rehabilitatsiooni teenuse hanke võitjad, nii et meil praegu on võidetud pikaajaline rehabilitatsiooni teenuse pakkumine raske ja sügava psüühikahäiretega lastele ja noortele, mis on alles loomisel. Eestis osutavad seda kolm asutust ja meie oleme üks nendest. Praegu lastepsühhiaatri juhtimisel loome täiesi uut teenust selle koha pealt, et mitte ei ole piiratud need teenused ja tegevused mingisuguses plaanis ette antud raha ja kordadega, vaid et see ülesehituse plaan lapse arenguks tulebki tema vajadustest. Selleks on ette nähtud nüüd vastavad võimalused ja uus mudel, kuidas neid lapsi aidata. Nii et sügavalt põimuvad läbi tema toetuse, rehabilitatsiooni, arenduse, tervise ja hariduse teemad omavahel, sellest ma loodan väga palju. Need ongi nüüd need lapsed, kes tegelikult ka hariduses takerduvad selle taha, et nende valmisolekut õppida segab tugevalt tervis, suutlikkus ja abi vähesus.

VS: Kas rehabilitatsioon on praegu planeeritud kooli sisse või peavad nad käima kusagil mujal?

D: Kooli sees – kõik nad saavad siin selles süsteemis kätte. Küll mõned kohtumiskohad võivad olla väljaspool kooli, sest meie inimesed osutavad teenust ka mujal, mitte ainult koolis. See on läbi mõeldud just sellepärast, et mitte kinnistada neid ühe maja külge – aga koolis selles mõttes, et on tekkinud juba suhte- ja turvaring. Kui rehabilitatsiooni teenus oli siiani nõnda, et laps pidi koolist keset koolipäeva viidama logopeedi juurde kusagile mujale, siis see ei tööta. Seda sellepärast, et kõige pealt suhte loomine, see lühikene aegsus – sellel ei saagi olla järjepidavat toetust. Küll aga muidugi, kui on vaja päris uut suhet luua või oma kooli spetsialist ei sobi, siis ta muidugi on alternatiiv. Lapsel peaks olema päev ära jagatud tegevustesse, vaheldudes õppimise ja teatud sotsiaalteenusega kui sellisega. Sellel uuel teenusel on veel väga põnev võimalus, see on ka ööbimisega võimalus. See tähendab seda, et ta on statsionaarne rehabilitatsiooni teenus ja tegevus, mis aitaks just nimelt sellele arengule kaasa, et seni takistuseks olnud võib-olla kodu oskamatus ja suutmatus õhtuse ja ööaja korraldusel, peaks see

olema toetatud nõnda, et tegelikult lapse õnnestumisele aitab kaasa mõistlik ööpäevaringne korraldus. Väga tihti näeme, et kui vanemad unustavad lapsed arvuti taha ja nad ei maga välja või nad ei tegelegi millegi muuga, ei suhtle ega toimetata mingil muul kui ainult oma soovitud suunal, siis tegelikult edulood ka ei tule – kahjuks või õnneks me peame ikkagi arendama ka neid kokkupuute punktide alasid ja tahtmisi süsteemis toimida, mitte ainult üksinda iseseisvalt. Seda see uus teenus nüüd võimaldab.

VS: Kas nimetatud lastepsühhiaater on teil ametis ka?

D: Jah. Ta on väga paljudes kohtades, meil on ta nii psühhiaatrina kui rehabilitatsiooni meeskonnas. Temaga me koos oleme uue teenuse piloteerimist praegu tegemas ja vajadust hindamas.

VS: Tugispetsialistide teema vist teie jaoks on lahendatud?

D: Ta on lahendatud mingil määral. Tahan öelda, et tegelikult nende vajadus on suurem kui me saame neid rakendada. Ilmselt läbi rehabilitatsiooni teenuse saame seda parendada.

VS: Kas see siinamaani on jäänud raha taha või ei ole sobivaid inimesi olnud?

D: See on täpselt nii ja naa. Ausalt öeldes neid sobivaid inimesi psühholoogide koha peale on küllalt raske leida. Seda sel lihtsal põhjusel, et tegijaid on palju, aga sobivust just sellise keerulise sihtgrupiga ja võib-olla kooli aitajana olla, kus on suhteliselt kriisipsühholoogiline töö pidevalt – kus vajadused tulevad mitte planeeritult vaid hopsti – siis see on väga keeruline tegelikult küll.

TM: Kas psühholoogid ja teised tugispetsialistid osalevad ka koolitustel?

D: Ikka. Kui mõelda koolipoolseid koolitusi, siis need on mõeldud ikkagi tervele koolile. Mina nimetan väga loomulikuks seda, et iga täiskasvanu koolis ongi heas mõttes õpetaja, ta õpetab elu oma liikumise, olemise ja näitamise näol. Meil ei ole olnud ühtegi eraldi olevat koolitust õpetajatele või tugispetsialistidele, see on ikka alati koos. Neid vajalikke täienduskoolitusi saada on küllaltki keeruline, sest et me oleme ise koolitamas Eestimaad. Lisaks on mitmeid välismaa partnereid, kes on meile oma kogemusi jagama tulnud, kuigi siin mitmete kohtumiste näol jälle imetlevad nemad meidki. Ma olen väga ettevaatlik selle väljamaise „õhkamise“ nimel, sellepärast et ma arvan, et eestlane on hullult palju ise väga targalt ja tulemuslikult teinud. Väljamaa koolitustega kipub nõnda olema, et loomulikult nende metoodika võimalus töötab seal, sest neil on ka muid elemente ja koostöö partnereid – see üks metoodika, mis töötab seal, töötabki selle pärast hästi. Kui selline heaolu metoodika tuua siia Eestimaale Ameerikast või Norrast, siis ta paratamatult ei tööta, sest kõrval sellele metoodikale on auk.

VS: Kui võtta välismaalt koolitusi, siis kust neid võtta?

D: Belgia on juhtivaid autismi maid. Meil on Belgiast palju õppida olnud. Loomulikult Holland on viimasel ajal väga tublilt meile appi tulnud, kus on just käitumisraskustega laste ja noortega tööd. Eks see sõltub ka nendest koolitajate vahendajatest, kellega on koostööd olnud. Muidugi Norra, nüüd läbi selle Norra programmide ja uue teenuse – niimoodi on need partnerid tekkinud. Meie koolil on mitu korda käimist olnud ka Venemaale. Tegelikult eripedagoogika peaks vaatama austavalt ja hardalt Venemaa poole. Vene eripedagoogika on klass omaette. Nüüd isegi Ameerika on üllatanud sellistest tegijatest nagu Vögtski. Minul on õnnestunud kahel kevadel käia väga põnevates keskustes-koolides ja „müts maha“! Nii nagu ma ülikoolis õppisin Luriat, nii ma ütlen, et kahju on see, et olen vahepeal ära unustanud ja kuidagi sinna lääne poole kiikama jäänud – tegelikult selja taga on niisugune teave. See süsteem, kus me käisime oma kooliga külas, on sõna otseses mõttes lasteaial ülikool kogu aeg näppupidi juures. Kõik metoodikad, katsetused, rehabilitatsioon, tulevad läbi selle. Venelane oskab ja tahab koostööd teha, see on juba rahvuse eripära. Meie oleme igauks ise tipud.

VS: Kas te olete ka ülikooli innovatsioonikooliks valitud (Tartu Ülikool)?

D: Meie ei ole, meid ei valitud välja, küll aga oleme innovatsiooni sõbrad. Avatus on kogu aeg olnud, ma olen uhke selle üle, et ülikooli psühholoogia õppetool on rohkem vaadanud meie poole. Psühholoogid uurivad siin Aspergeri toimimisi ja sotsiaalsete oskuste omandamise võtteid ja võimalusi.

VS: Tulles tagasi tsentraalse materjali varamu juurde, kas mujalt Eestist on metoodikaid saadud, nt Innove programm?

D: Läbi Innove programmi on tulnud ühte-teist ja kolmandat ka HEV kohta – aga HEV ei ole ainult vaimupuue. Ma olen väga ettevaatlik selles mõttes, et seal on küll väga head materjali lihtsustatud õppekava ja toimetuleku õppekava jaoks, aga kui me räägime seda HEVi (*psüühikahäired, käitumishäired, andekus*), siis tegelikult materjali ei ole. Need on rohkem pilootprogrammid, mis on aidanud üht-teist ja kindlasti täitnud väga suuri auke, mida me siiani oleme oodanud, aga minule

teadaolevalt ei ole praegu mingit ühtset metoodikakeskust. Kui me mõtleme erikoolidele (*kuulmis- ja kõnepuudega, nägemispuudega, õpiraskustega laste kool*), siis nad on ise oma kogemusest ja vajadusest tekitanud väga palju õppevara. Ma olen endiselt hämmastuses, et Eestimaal pisike rahvas ei ole võtnud ometi kuhugigi koondada kõike seda teavet, on see pedagoogiline või õppevaraline teave. Väga palju uhkeid asju sünnib kohapeal, oma vajadustest tulenevalt. Keegi peaks seda koordineerima ja kokku viima.

VS: Meil seda missioonitundlikkust Eestimaal õnneks jagub, aga ma vaatan, et noored enam väga ei ole – nad teavad rohkem oma hinda?

D: Nemad teavad oma tööaega, rahanumbrit ja ametijuhendit. Tegelikult imed sünnivad raudselt fanaatikute, kes lähevad üle piiride, ei vaata rahanumbrit ega kellaaega, vaid vaatavad tulemusele ja sära silmale. Fanaatikuid ikkagi on ja need muudavadki maailma.

TM: Kas õpilastel on igapäev oma toimik?

D: Jah on pabertoimik, mis saab alguse meie kooli tulekul ja kannab endas siis teatud tõendeid, mis sinna juurde laekuvad. Suurem ja uhkem materjal on meil digitaalne andmebaas, mida me piloteerime Eestis ainsana. See on nagu elav toimik, mis pidevalt sissekandeid saab. See on toimiv andmebaas, mis ajas kogu aeg muutub.

VS: Kas see on kusagilt üle võetud?

D: Ei, see on meil ise loodud, loomulikult ta baseerub soovituslikule individuaalsele kaardile. Kui on vaja näiteks nõustamiskomisjoni või arstile viia teatud dokumente, siis me oleme neid digitaliseerinud nõnda, et seda oleks võimalik kiiresti töödelda. Andmebaasi välja töötamine ja sinna teatud teemade püstitamine on meie kooli töö – meil on väga võimsad tegijad. Oma kooli geograafia õpetaja on täielik geenius, süsteem on pidevas arendamises, meie sisestame sinna süsteemi soove ja ütleme, kui midagi ei tööta või peaks teisiti tegema.

VS: Kui andekust silmas pidada, kas olete veel väljaspoolt saanud täiendavat infot või toetust?

D: Ei ole, me oleme küll oma õpilasi suunanud teaduskooli poole, ja ma tean, et mõned on seal käinud ja toimetavad ka. Meil on olnud mõne lapse puhul, et õpetajad ise on üles otsinud vastava ala õppejõud ülikoolis. Meil on üks matemaatiliselt väga tark laps, ta on kuskil ülikooli esimestel kursustel matemaatikas, ise õpib viiendas klassis. Selliseid abi otsimisi kindlasti on, motiveeritud lapsevanemad toovad ka koduõpetajaid kooli juurde toimetama.

VS: Kas on olnud juhtumeid, kus autistlike laste või Aspergeri sündroomi puhul on diagnoosi kahtlusi seoses andekusega (silmas pidades andekate laste psüühilisi eripärasid ja osalist kattumist nt Aspergeri sündroomiga)?

D: Ei, ma ei ole seda oma praktikas kohanud, et oleks valesti või kergekäeliselt diagnoositud. Eestis on kombeks pigem pikaajaline diagnoosi kujunemine. Aspergeritele aga ju ongi tegelikult teatud juhtumite puhul andekus või tugevused omane – selles mõttes on andekus nagu kaasuv sümptom. Meil on aja jooksul olnud selliseid käitumisraskustega lapsi, kelle käitumishäire kaasneb andekusega – ta oleks tavakoolis pidanud olema märgatud, aga kuna ta ei ole saanud võib-olla oma tempos ja vajadusel liigutud, siis ta on hakanud segama ja sellele on olnud valed sekkumised – meile satub ta käitumishäirega. On õpiraskusest tulenev käitumisprobleem, ta enam ei saa ega taha ja teisalt on andekusest tulenev käitumishäire. Andekal on igav ja siis ta on õiguse nõudja ja protestib vastu, ja seda nimetatakse „käitumishäireks“. Käitumishäire varjutab endas väga palju infot. Oma kooli näitelt võin öelda, et tegeleme tihti sekundaarsete asjadega, primaarsed põhjused on hoopis kuskil mujal. Ühiskonnas oleme „sekundaarsete suunamiste“ aldis, tegelikult igal asjal on oma sügav põhjus, ja kui seda pole õigeaegselt märgatud, toetatud ja aidatud, siis nad satuvad meile. Jõuame kaasava hariduse juurde, mis eeldab märkamist, aitamist ja ressursi olemasolu. Ma kogu aeg kaitsen tavakooli õpetajaid, ma ei usu, et nad on pahatahtlikud, laisad ja mugavad, igal asjal on oma piir (*õpilaste suur arv klassis jm*).

VS: Kas on selliseid juhtumeid ka, kui teie kooli laps on naasnud tavakooli?

D: Jah, ikka. Lukusüsteemi meil ees ei ole, et siit edasi ei pääse. See võiks olla sagedasem, sest ega kõik, kes meil õpivad, võib-olla ei peaks siin lõputult olema. Küllap tekib siin juba niisugune turva- ja heaolu tunne. Võib-olla on pisut hirmu sellele eelnenud aja ja järgneva aja ees, mõne õpilase puhul võib seda kindlasti olla. Me oleme siit ka väga palju õpilasi suunanud, et tasuks minna ja olla, aga ikkagi nende laste närvisüsteemid on kas olnud juba väga tundlikud ja saanud negatiivseid tagasilööke või on ikkagi tundlikud. See tagasimineku peaks olema võib-olla rohkem ette valmistatud, läbi räägitav ja kokku lepitav. Selles suhtes on siin kindlasti üks suur arengumaa. Mille puhul ma olen väga murelik

ja lahendusi otsiv, on just see, et mis saab pärast meie kooli? Meil on kogemusi, kus ülikool ei tule toime, see minek ei ole sujuv. Üks meie väga andekas Aspergeri laps sai eksmati sellepärast, et ta ei ilmunud seminaridele. Ta teatas, et see on paljas lobisemine, ta ei pääsenud eksamile, sest seminarid olid tegemata. Eksami ta oleks kindlasti sooritanud, ma arvan et paremini kui mõni teine „lobiseja“ seminaril. Aspergerid, kes satuvad ülikooli, ikkagi vajavad turvalist toetamist. Kui nad jäävad sellest ilma, siis võib väga palju andekaid noori inimesi Eestimaale kaduma minna.

VS: Õppejõud saavad nüüd ka koolitusi erivajadustega üliõpilaste õpetamiseks. Autistlikud õpilased on näiteks IT valdkonnas väga tugevad – et kas me ajame juuksekarva lõhki, et ta kirjutab valesti vms, mõistmise tasand on puudulik?

D: Loomulikult. See on minu meelest kõikide laste puhul nii, rääkimata autistidest. Kui me oskaksime haridusmaastikul kuidagi tasakaalustada lapse olemist, rõhuda ikka sellele, mis on tugev ja vaadata minimaalselt neid, mis ei olegi loodud arenema. Me katsume hirmsasti võrdselt olla, et „nudime“ selle tugevuse ära ja küll see areneb iseenesest. Minu arust on eripedagoogiliselt täiesti vale lähenemine, et muudkui harjutame seda, mis välja ei tule ja on nõrk. Kogu energia ja aeg kulub järgiõpetamisele, mitte selle tugevdamisele, mis on olemas.

TM: Kas topelt erivajadustega (andekate) õpilaste kohta on teadaolevat statistikat?

D: Eesti kohta erivajaduslikku statistikat on üldse väga keeruline ja õige leida. Neid arve ja tõlgendusi on sedavõrd palju, et kui näiteks ka vaadata EHIS-sest, siis ma ei tea, kui palju andekaid lapsi üldse on sisse kirjutatud. Ma arvan, et meie koolist ei ole ühtegi andekat sisse kantud. See tähendab, et meil selle mõistete virr-varris on nii palju erinevaid arusaamu. On väga keeruline statistikat teha, kui ei saa ühtemoodi aru, keda me sinna kanname, keda mitte.

TM: Kui suur on Teie kooli personal? Kui palju on tööl pedagooge? Kui palju on tugispetsialiste? Kui suur on mittepedagoogiline personal?

D: Meil on 94 töötajat: 71 pedagoogi, 10 tugispetsialisti, mittepedagoogilist personali 13.

TM: Kui suur on Teie kool ehk mitu õpilast Teil õpib?

D: Meie koolis õpib 284 õpilast. Gümnaasiumi osas õpib 51 õpilast.

TM: Kas on olnud võimalik saada andekuse, kui erivajadusega, seotud koolitusi? Kas peate seda vajalikuks?

D: Kindlasti on olemas koolitusfirmades pakkumisi selleteemalistele kursustele, kahjuks ei ole need meie kooliperele silma jäänud. Andekust märkavat ja arendavat teavet on vaja.

TM: Milliseid võimalusi saaks kasutada kaasava hariduse raames tavakoolis topelt-HEV õpilastel?

D: Oluline on lisaressursi (aja, materjali) olemasolu töös andekatega. Abiks on kindlasti oskuslikult koostatud ja läbiviidud individuaalne õppekava. Moodustada võiks ühetasemelisi õppegrupe, viia läbi olümpiaade ja konkursse, mis motiveeriks andekaid tegutsema. Pöörduda saab ka TÜ teaduskooli poole.

TM: Milliseid kogemusi oleks võimalik rakendada tavakooli tingimustes (kaasava hariduse kontekstis)?

D: Ilmselt on eelmises küsimuses vastatud võimalused kusagil juba kogemuseks rakendunud ja neid tuleks siis jagada. Arvan, et igas koolis on omad andekad, kellega tööst tekib pidevalt uusi kogemusi. Neid peaks õpetajate koosolekutel ja täiendõppel kajastama.

TM: Milline informatsioon oleks veel Teie, kui koolijuhi, arvates oluline välja tuua?

D: Kindlasti tuleks julgustada kõiki koolitöötajaid, eelkõige õpetajaid, leidma igas lapses peituvat andekust ja seda edasi arendama. Eriti oluline on see erivajadustega laste puhul. Meedia võiks kajastada andekuse läbi juhtuvat regulaarsemalt. Koolis võiks moodustuda ka andekate komisjoni, abiõppe komisjonile ja alaealiste komisjonile vastukaaluks.

Lisa 6. Vestlus 5.klassi õpilase lapsevanemaga (ema)

Kuupäev: 07.04.2014

Koht ja aeg: lapsevanema töökohal, kl 10.13-12.20

Pikkus: 127.07 minutit

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Lapsevanem (LV) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Lapsevanemale olid küsimused e-posti teel ette antud. Vestlusel olid küsimused paberkandjal olemas, mille järgi sai lapsevanem vabas vormis vastata. Vestluse käigus esitati täpsustavaid küsimusi. Uuringusse kaasatud laps on tähistatud tähega M.*

TM: Kui suur on Teie pere?

LV: M-l on üks vend ja kaks õde, kokku on peres neli last. Suurem vend on üliõpilane. Poolteist aastat noorem õde on ka viiendas klassis kuid teises koolis. M on 13-aastane.

TM: Kas peres on veel erivajadustega lapsi?

LV: Ei. Kuigi ma mõtlen, et lapsed, kes elavad erivajadusega lapsega koos, on teatavas mõttes ka erivajadusega. See osa, millega nemad peavad kohanema ja arvestama, on päris suur.

TM: Millised on Teie lapse Aspergeri sündroomist tulenevad hariduslikud erivajadused?

LV: Ikkagi see, et ta ei suuda suures seltskonnas olla, ta vajab väikest seltskonda. Oluline on tuttav keskkond, rutiin, kellaaegadest kinni pidamine, mõned asjad peavad olema alati samamoodi. Osa raskusi on leevenenud ka, kuigi tsüklisööja on ta kogu aeg olnud. Teatud asju, mida ta tahab – ta tahab seda täna, homme ja ülehomme. Ta peab teadma, mida ta homme sööb. Toiduainete säilivusaegu jälgib ta väga tähelepanelikult. Talle meeldib, et söök oleks tehtud minu poolt. See on oluline asi, aga see ei ole nn hariduslik erivajadus.

TM: Millised on Teie lapse andekusest tulenevad hariduslikud erivajadused?

LV: Mina ei saagi aru, ma lihtsalt näen, et ta on teistmoodi, kui minu teised lapsed. Ta mõtleb teistmoodi, ta tajub teistmoodi, ta arutleb teistmoodi. Ma ei olegi aru saanud, kust see tuleb – ka see tuleb Aspergeri sündroomist või millestki muust. Fakt on see, et ta on teistsugune.

TM: Millised on suurimad probleemid ja raskused Teie erivajadusega lapse kasvatamisel?

LV: See on tema jäikus, tal on teised vajadused. Ma ei saa väga loov olla oma kellaaegades. Ma pean kogu aeg arvestama igasuguste piasjadega, kõiges väga palju ette mõtlema või olema kogu aeg telefoni teel kättesaadav. Kui tal tekib „lühis“, siis ta helistab mulle kasvõi 30 korda järjest – kui tema peas on „lühis“, siis ma võtan täiesti x-kohtades telefoni vastu, kui ma näen et kolmekümnes kõne tuleb. Kõne sisuks võib aga olla näiteks see, et ta avastas, et tal on küüned pikad – ta ei tahagi mitte midagi muud, aga peab seda saama kohe teatada. See võib kohati olla täiesti absurdne. Ma ei tea, mis ta siis teeks, kui ei saaks neid piasju kellegagi selgitada. Ilmselt ta jääkski koju tundideks nutma, kui ta ei saaks lahendust. Ma näen telefonikõnede järgi ära, et nüüd on asi jama. Vahel ta üritab viis-kuus korda ja näeb, et ei tule vastust. Aga kui on juba 20-30 kõnet järjest, siis ma tean, et nüüd on täiesti paanika. Kui olukord on lahenenud, siis ta jälle toimib ja kõik on tavaline, ta saab jälle „lüngast“ üle. Aga see on minu või ümbritsevate inimeste jaoks piasia, mida näiteks sugulastel on nii raske mõista. Nad küsivad, et „kuidas see saab nii olla“ ja ma vastan, et „võtke seda nii, et see lihtsalt nii on, ärge arutage selle üle“. Raske on sugulastele aastaid seletada, et M puhul mõned asjad on teistmoodi ja sellega tuleb leppida. Sugulaste seas ei leita seletust, kuidas ikkagi saab nii olla. Mina olen eripäradega leppinud, me lahendame need ära ja läheme edasi – ma ei jõua sellesse enam kinni jääda.

TM: Kas on sugulaste poolt olnud etteheiteid, et laps on kasvatamatu vms?

LV: Seda muidugi. Mu isa ikka tuli vahel ütlema, et siin on kasvatuses küsimus, et laps on ära hellitatud. M on kahel korral käinud minuga laagris kaasas ja kuulnud arste, spetsialiste ja näinud seal täiesti normaalseid lapsi. Siis ta ei saa aru, et need lapsed on ju täiesti normaalsed, kuidas neil saab midagi viga olla.

Ühel korral sõitsime maale, ta jäi magama. Ta oli täiesti unine. Ma ütlesin, et ärge rääkige temaga, tal on vaja kohe voodisse minna. Vanaema aga ikka tahtis tervitada ja laps „keeraski ära“. Vanaema

ütles, et see on ikka kasvatamatus, kuidas nii saab. Ma ütlesin, et ei ole – kui ta on teatud seisundis, siis ärme ärrita teda – ta on unine, vihane, ta ei saa aru, keskkond muutus. Sellist selgitamist tuleb igal pool ette, kasvõi kolleegidega. M vaatab ja ütleb otse välja – näiteks „sa oled väga ilmetu näoga inimene“ – lihtsalt nii. Et mis selle informatsiooniga peale hakata? Või kui oleme kahe inimesega ühes ruumis, siis ta võib tulla ja küsida: „mis hais see siin on?“. Ma ütlen, et ole tasa. Ta küsib: „kas sa pärast ütled, kes see siin haiseb?“. Selliseid situatsioone tuleb ette. Ma ütlen talle, et see ei sobi ja inimene tunneb end halvasti. Ta ei saa sellest aru – ta väidab, et ta ei öelnud midagi valesti, ta ei valetanud, ta ütles tõtt – hais oli ja ta tahtis teada, kes haiseb. Ta ei saa aru, et see on sobimatu. Mul on kotis üks plaaster – see on meil väike nali. Mõnikord ütlen talle, et nüüd on selline olukord, et ma panen sul suu plaastriga kinni, kui sa midagi kohatut ütled. Siis on tasa, aga mõnikord ütleb, et ta ei suuda, või et mõne hea asja võiks öelda. Ma ütlen, et häid asju võib ikka alati öelda.

Suvel oli üks situatsioon – leppisime kõik kokku, et ta on vaikselt – kui midagi on, siis ta võtab mul käest kinni. Suhtlesime kolleegidega ja üks kolleeg millegi peale ütles: „jah, et kui sa arvad niimoodi...“. Selle peale M käivitub ja ütles, et „teate, minu ema ei arva, minu ema teab, mida ta räägib“. Selliseid olukordi ikka tekib, mille peale ta käivitub, ja me ei tea seda kunagi ette, kas see tuleb või mis asi see on. Mingi päästik on, kus ta tunneb, et mind rünnatakse ja ta hakkab mind kohe kaitsma – see on huvitav. Lõpuks lihtsalt kohaneb igasuguste asjadega ära. Näiteks ta ei salli number üheksat (9) – ta ei talu seda numbrit, sest see ei ole täiuslik. Liikluses on see eriti tore – kui ma jään foori taga seisma ja ta näeb, et ees on auto, mille numbris on 9, siis ta hakkab karjuma. Ta süüdistab mind, et ma nimme sõitsin selle auto taha, et teda ärritada. Ta räägib, kuidas see 9 ei ole täiuslik ja et teda ärritab et „nii vähe on puudu“. Ma ei oskagi kõike öelda, me lihtsalt kohaneme hästi paljude asjadega ära. Kogu pere on pisut „kreenis“ – tehakse mingeid asju ära, olenemata, kas see on veider – peaasi, et mingit jama ei tule, et oleks rahu majas. Need on ju pisiasjad, mis peab tegema, ilmselt kui neid hakata otsima ja üles kirjutama, siis on neid võimalik leida üsna palju, millega me igapäevaelus tegeleme. Me ei mõtle enam selle peale, need on automaatselt arvestatud. M-l on teatud oma nõudtassid, mis peavad olema. Ta peab saama vaadata, millest toit tehtud on. On teatud materjalid, mida ta selga ei pane – villaseid asju ta üldse ei salli. Jalanõud peavad alati olema suuremad, et ta saaks varbaid liigutada. Vahel kui ta vihastab, siis ta keerab riided tagurpidi selga ja ongi kõik. Varem, kui ta väiksem oli, kiskus ta ennast paljaks – ta ärritus ja ütles, et kõik on nii kitsas – ta võttis riidest lahti ja läks paremaks. Ärrituses keha tundlikkus kohe tõuseb.

TM: Kuidas on avastatud häire (vanus, sümptomid, ohumärgid)? Kas on veel kaasuvaid terviseprobleeme, häireid või õpiraskusi?

LV: Ta sündis enneaegsena. Ta oli kilone laps, üsasisese arengupeatusega, kes oli juba pool kilo maha võtnud minu sees. Meile midagi head alguses üldse pikka aega ei räägitud. Aastasena ta ei istunud, kahesena alles hakkas kõndima. Eks tal oli neid eripärasid, mis on sügavast enneaegsusest. Tal on otsmikusagara kahjustus, peenmotoorika on halb, ta ei suuda kirjutada, kasutab kirjutamiseks arvutit. Joonistamine on raske. Kaasuvad terviseprobleemid ongi, et artriidi probleem oli aastaid tugevalt üleval ja PCI (*laste tserebraalparalüüs*) diagnoosist tulenevad raskused. Paela sidumisel ja riietumisel on olnud vaja aidata. Sellega peab arvestama – ma ise proovin ja vaatan ära, kas riided on tema jaoks sobivad tema käte motoorikat arvestades, et ei oleks nööpe või muid detaile, mis on rasked. Eesmärk on, et ta saaks võimalikult palju iseseisvalt hakkama, ilma abita.

TM: Kuidas on avastatud andekus (mis vanuselt, milliste märkide järgi, kes märkas)?

LV: Meile meditsiin ütles, et laps on alaarenenud, mitte andekas. Meie lihtsalt vaatasime seda, kui hästi jäävad talle asjad meelde – see on imeline, kuidas tähed tulid nii vara. Ma sain aga aru, et väga paljud asjad on tal mehaaniline mälu. Ta tsiteeris lauseid, tahtis kogu aeg kordusjutte. Väiksenä ehitas õhus kujuteldavaid asju ja kutsus oma õde appi hoidma. Ta tegi näidendeid – võttis suvalise paberi ja „luges“ näidendeid ette. Ükspäev ta ütles, et „oi, keegi on siin ära rikkunud ja on lõvi osa sisse pannud. Nii ikka ei saa“ – keegi ei olnud tema pabereid puutunud. Ta mängis ja rääkis teistmoodi. Tal on oma fantaasia, ja sõnavara on selline, mida kodus keegi ei kasutanud – vana inimese sõnavara, väga kõrgelennulised omadussõnad ja huvitavad väljendamisid. Ta eristus kohe sellega, et ta sõnad olid mitte eakohased, vaid kõrgemal tasemel. Ma ei saanudki aru, kas ta retsiteeris, või mida ta tegi.

TM: Kas ta pigem tahtis üksinda mängida või kellegagi koos?

LV: Pigem ikka üksinda, sest ükski laps ei haakunud temaga. Üldjuhul teised lapsed ei mõistnud teda. Ta ei olnud ka kõige osavam mingites mängudes. Liikumine oli „au sõna peal“ alguses, ta ei suutnud

teiste laste mängu kaasa mängida. Tal olid ka omad reeglid – et mängime kulli, aga teeme nii, et mina saan kõik kätte ja ärge väga kiiresti jookske. Üldjuhul eakaaslased ei ole sellega nõus. Ta oli pigem ikka vaatleja. Vahel ta istus kuskil nurgas ja vaatas ning pärast ütles, et väga tore oli – näiteks kui oli pidu – kuigi ta ise ei teinud ühtegi katset suhelda. Kui ta rahul oli, siis on hästi. Ilmselt ta märkas kõike ja tundis, et on ka osaline, kuigi ta oli täiesti a-kontaktsena nii mõnigi kord. Või siis kuhugi (*uude keskkonda*) sisse saamisega oli ka väga raske temaga. Linnarahvas ka ei võtnud hästi vastu – ta tahtis ka mänguväljakul kiikuda ja seisime oma järjekorra ära nagu teised lapsed seal. Ta tahtis aga kiigu peal istuda ja ütles, et ära mulle hoogu tee, kiigutamist ta ei kannata. Siis tulevad teised emad ja ütlevad, et kiigu nüüd. Ma pidin ütlema, et las ta olla, me oleme järjekorra seisnud, iga laps on kümnekond minutit kiikunud – me oleme siin pikalt seisnud, see ei ole ju tähtis teie jaoks, kas see kiik liigub või ta istub siin kiigu peal. Ma pidin selgitama, et mis seal tegelikult vahet on, et olge palun natuke tolerantsemad. Teised vanemad võisid ärritada, et mis te tulete üldse siia, kui ta ei kiigu – aga ta tahab istuda kiigu peal, ta on samasugune nagu kõik teised, tal on täpselt sama õigus. Me ei trügi vahele, seisame ja ootame, miks see teisi ärritab, kas kiik liigub või laps tahab seal istuda. Inimesed ei ole tihti mõistvad, pigem pidin kogu aeg selgitama. Või siis käisime täispuhutavates majades, kus saab hüpata – maksin pileti ära ja ütlesin, et hüppa siin. M vastas, et ma ei taha hüpata, las teised hüppavad, ma kuulan seda häält. Teised vanemad ikka õhutasid, et hüppa ikka, su ema ju maksis. Siis pidi jälle selgitama, et ärge tehke – las ta olla. Teised ei saa aru – ma ütlen, et sellest pole midagi, mõned lapsed ei tahagi hüpata ja tahavad niisama olla: palun lubage tal olla, me oleme maksnud... Selliseid olukordi ikka tekib.

M-l on poolteist aastat noorem õde – nad enam-vähem kõndisid üheaegselt. Nad on nagu kaksikute „sündroom“ – üks oli arengust maas, teine oli nii-öelda tavalaps. See pehmendas meil poisi sünni ära, et tuli tavaline tüdruk, kellel ei olnud mitte midagi häda. Tüdrukule jääb seda vastutust küll, et aita siis – ta ei saa ju lõigata või süüa. Siis hakkas tüdruk panema riideid poisile selga. Ma siis ikka panin pidureid peale, et sa ei pea tegema, samas ta tahtis. Ma näen praegugi, et tüdruk vaatab ikkagi üle, kas vennal on kõik korras. Ma ütlen ikka, et ta ei teeks neid asju. Kui mul on mingeid ärakäimisi, siis vanem poeg küsib, et mis me M-ga teeme, kuidas me temaga saame? Kohe on kõik perekonnas valmis, et kui mind ei ole, et mis siis saab – räägi meile ära, kuidas me teeme (mis-kes-kus-palju...) – teised peavad teadma. Eelmine nädal ühel õhtul olin poolteist tundi ära ja suurel vennal oli just trenn. Vanem õde elab elukaaslase juures, aga ta tuli sel õhtul läbi. Ma ikka pean vanemale öele ütlema, et ta helistaks ette. Ta helistas alt ukse juurest, aga ma ei saanud vastu võtta, olin ära. Siis lasi õde all uksekella ja M läks täiesti paanikasse, sest tema ei olnud sellega arvestanud, et keegi tuleb, tema ootas oma venda trennist. Väike õde oli ka kodust ära, oli selline kokkusattumus. Ja M ei suutnudki oma vanema õega suhelda, läks teise tuppa ja hakkas karjuma, et kõik on valesti. Õde läks minema. M ei saanud aru – Mis sa tuled siia? Sa ei tohi siia praegu tulla! Kedagi ei ole kodus ja see ei ole plaanis. Sellise ootamatusega oli täitsa häda. M on aeg-ajalt üksi kodus, aga siis ma pean olema telefoni otsas valmis. Üksioleku puhul me üldjuhul ikkagi tagame talle seda valvet. Me elame siinsamas (*ema töökoha ligidal*), et kui midagi on ja ta üksi ei saa, siis ta tuleb ja istub siin, on näiteks arvuti taga.

Võõras kohas ta ei saa ka sööki kontrollida. Ma ei tea, kuidas ta koolis sööklas käib. Kooli vett ta ei joonud väga pikka aega. Ma rääkisin kooli sotsiaalpedagoogile, kellel oli hea meel, et saab minna ja rääkida õpilastele veest – ta võttis kaasa paberid, kuidas kooli vett on kontrollitud. Siis hakkas M kooli vett jooma. Ta ei joonud aastaid koolis vett, sest ta ei teadnud, kas see on kontrollitud ja keegi oli öelnud, et sealt tuleb seebivett. Kui sotsiaalpedagoog oli käinud veeproove tutvustamas, siis M rääkis mulle kõik ära, mis näidud seal kirjas olid. See paber oli neil ka klassis seinal – M oli sellest vaimustatud ja julges edaspidi vett juua. Kui on jälle mingi jama või kodus mingi asi ei toimi (*M vaatenurgast*), siis ma viitan põhiseadusele või ütlen, et Eesti Vabariigi president ütleb nii. Kui ma seadustele viitan, siis saab kõik kohe toimima, sest need on ikkagi midagi väga kõrget ja sellesse saab M toetuda ja uskuda. Vahel kui Eesti tasand ei aita, tuleb appi võtta ÜRO või öelda et ÜRO inimõiguste konventsioonis on selline punkt: ... „ta-ta-ta-ta“... (selles ma enam-vähem suhtlen vabalt), siis on selge. Siis enam ei ole vaidlust, see on midagi ülemuslikku, mis on suurem kui ema sõna. Reegel kui selline on tähtis.

TM: Kui teadlik olete on oma lapse andest/häirest?

LV: Eks ma kogu aeg ikkagi loen. Vahel mingi periood oli, kus ma ei tahtnud sellest enam mitte midagi teada. Arstide juurde ja siia-sinna käimistest ma üritan teda ikkagi säästa. On mingid asjad, millesse ma usun rohkem kui tableti põhisesse – memme musi, kuum jalavann ja muu selline. Oleme

ka arste vahetanud, kes on tahtnud väga palju rohtu anda. Õnneks meil on hästi tore psühhiaater, kes ütleb, et siin ei ole midagi tabletiga teha – M lihtsalt ongi selline. Me hoiame teda rütmis, räägime-suhtleme-vestleme, üritame tema küsimustele vastata, vahel küll ei oska. Ta näeb asju ja esitab küsimusi sellise nurga alt, et mõneski seltskonnas on ta suure mehe pannud kukalt sügama, sest tema küsimustele ei osata vastata. See on huvitav. Oma huvitavate vestlustega ta kompenseerib mingid muud erisused ära. Ma küll mõtlen ka juba sellele, mis edasi saab. Ma näen, et seotus on nii tugev ja mõtlen, kuidas saab nii, et ma ei lõika teda ära või ei tõuka eemale – kuidas ta saaks iseseisvust, ükski olemist, kuidas ta vastutust hakkaks võtma. Ma ikka räägin temaga, et sa pead nüüd neid asju tegema ja ära viska oma sokke sinna – kui sa naise võtad, siis talle ei meeldi sellised asjad. Ma ütlen talle, et ma valmistan sind ette ikka selleks ja ma loodan et sa lähed pereellu ja võtad naise. Siis ta võib küsida, et mitu korda ma selle naisega pean kinos käima, enne kui ma võin talle öelda, et ma tahan abielluda või mitu romantilist õhtusööki peab olema. Siis ma muidugi ei oska talle vastata. Ta muidugi küsib, et mis siis saab, kui ta mulle ära ütleb – minu aeg ja raha on raisus. Ma küll rõhutan, et see on tore ja hea kogemus, kuid M ei saa aru, milleks talle seda vaja on, kui talle lõpuks „ei“ öeldakse. Ta ütleb, et mina ei taha seda südamevalu, ma tahan kindlapeale – ma tahan, et kui ma lähen kinno, siis ma tean, et pean kuus korda ära käima ja siis võin „tule mulle naiseks“ ära öelda. Ma ütlen talle, et kohe ei tohi öelda, sest naised ehmatavad ära. Ta tahab olla kindel – võib ju minna kinno või õhtusöögile, kui ta täpselt teab, palju seda teha tuleb ja kelle peale raha kulub. Kui ma ütlen, et elus ei ole sellist asja, siis ta vastab et ei võta naist – mulle ei meeldi see, ma tahan kindel olla. Samuti ta ei tea, et kust ma võtan sellise inimese, kõik on ju „hullud“ ümberringi. Räägin siis, et kui suureks saad ja lähed ülikooli, siis tulevad teised inimesed – siis on parem valik ja vaatadki, et tubli ja tore tütarlaps tuleb. M on nõus, et peab olema tubli, oskama hästi süüa teha ja pesu pesema. Siis aga küsib, et mis saab, kui naine tööle läheb, kus mina siis olen – kas ma pean üksinda kodus olema? Kas ma võin siis sinu juurde tulla? Ma ütlen, et sina lähed ka tööle – aga M arvab, et ei tea kas ta läheb, äkki seal on kõik imelikud. Talle on suhted raskesti mõistetavad, me ikka tasapisi räägime – ma ei saa ju ette öelda, mis elu toob. Me seame peamised eesmärgid, et kõige tähtsam on, et sa selle klassi ära lõpetad. See on sinu kõige suurem eesmärk. Väike eesmärk on tänase päevaga hakkama, aga suur on klassi lõpetamine – ärme rohkemast praegu unista igaks juhuks. Siis on see, et ta väikseid ja suuremaid eesmärke on saanud täita ja ta teab siis, et ta saab elus hakkama. Põhiline, et oleks seda eduelamust.

TM: Kust olete saanud abi oma lapse ande/häire teadlikustamiseks?

LV: Ma usun, et ma käin koolis suhteliselt palju – sealt ikkagi saan palju abi. Ma olen ikkagi see lapsevanem, kes on tänulik selle eest, et on olemas väike klass, kus ta saab olla. Ta on ka ise aru saanud, et ta ei saa suures seltskonnas hakkama. Alati võib parem olla, aga ma usun, et need protsessid koolis ongi selle jaoks, et oleks veel parem ja toredam. Kuigi ma vahel mõtlen, et see on liiast, et ollakse väikses klassis ja välised tegurid võetakse kõik maha. Samas jälle kuniks laps rohkem sotsialiseerub, miks ta peaks seda läbi valu ja vaeva tegema. Praegu tahame ikkagi õppimist, ma pean ju ise ka selleks midagi tegema, et sotsiaalne pool areneks – viima teda siia-sinna, jälgima, et tema vajadused oleks ka täidetud. Mina ju tekitan talle sõpru või räägin tuttavatega – ta ise ei leia omale sõpru. Andekuse kohta ma ei olegi osanud teda sellest aspektist vaadata, vaatasin teda kui teistsugust.

TM: Kas talle on ikka väga raske, et minna ja hakata kellegagi suhtlema või rääkima?

LV: Jah. Kas see on kaitse või siis tundub, et teised on „rumalad“. Ta küsib, miks ta peaks rumala inimesega rääkima. Ta ei taha „titemänge“ mängida, mis on tõsi. Meil on õepoeg, kes on viie aastane – kui ta tuleb külla, siis ma ikka julgustan, et sina oled nii suur mees. Siis õepoeg tuleb sülele ja M küsib „mis ma nüüd teen?“. Ma ütlen, et hoia kinni – M küsib kui kaua? See on tore, et ta proovib mängida ja kallistab, kuid ta ikkagi küsib kinnitust, kas nii on õige? See ei tule loomulikult. Ma ütlen, et kallista samamoodi nagu mind, minuga ja pereliikmetega tal ei ole selliseid raskusi. Ta hea meelega võtab oma nooremal õel tänaval käest kinni. Tänaval hoiab M mul ikka kogu aeg käest kinni, see on talle natuke hirmutav. Vahel harva me käime kaubanduskeskuses, seal on tal halb ja ta „ei suuda seal enam sekunditki olla“ – siis ma ostan talle midagi, panen ta istuma ja ta sööb. Siis ta ei hädalda, see on nagu asendustegevus ja olukord ei häiri teda nii palju. See on üks asi, mis meid päästab. Võõrad ja ette teadmata käitumisega inimeste seas on raske kohaneda. Tänaval ta vahel hüppab mõnest inimesest eemale – ütleb kui õudne see oli. Ma küsin, et mis seal oli, aga ta ei tea, lihtsalt see oli nii jube ja õudne tunne – ta möödub vahel inimestest kaarega. Ta võib imestada, et ma vaatasin selle inimese poole, sest ta on ju nii õudne inimene. See on minu jaoks arusaamatu. Vahel ta vaatab ja arvustab ning võib ka öelda, et see inimene oli nii tore, kuigi väliselt ei ole mitte midagi näha (*miks mõni inimene on*

õudne ja teine tore). Ta ütleb, et ma lihtsalt tajun seda inimest. Tal on ka lõhnataju teine, me ütleme, et tal on nagu taksikoera nina. Tänaval ta tunneb lõhnu palju kaugemalt kui mina. Ta tunneb lõhna ja siis ta ka selle põhjal arvustab ja kommenteerib. Mingid tajud on tal teravamad ja tundlikumad kui teistel – talvel ta tunneb kuidas nägu tugevalt külmetama hakkab või saunas hakkab tal kiiresti liiga kuum. Talle äärmused üldse ei sobi. Aga selle kõigega on võimalik harjuda ja arvestada. Väiksena ei talunud ta üldse dušši, ütles, et mul on nii valus. Pead pesime tal korra kuus, sest ta karjus nii meeletult kui valus tal on. Ütles, et minul on (*valus*), mind ei huvita et sul ei ole. Valutunne on ka imelik, ta võib end lõhki kukkuda ja lihtsalt vaatata oma põlve (*valu nagu ei olegi*) – kohati see tundub ebaadekvaatne. Vahel kui tal kuskilt valutab, siis see on nii tugev, et me läheme arsti juurde, aga nad ei leia mitte midagi. Kui on marrastused ja ma muretsen, et kas sul on valus, siis ta vaatab ja ütleb, et ma ei tea. Tal on teine valutunnetus. Arsti juures tuleb selgitada, et nii on ja te peate hindama mingeid muid kriteeriume. Meil on perearst, kes töötab ka Soomes ja siis on tal kogu aeg residendid – ühe haiguse ajal võib-olla kolm erinevat arsti – ei jõua kõigile seletada. Arst ütleb, et hakkame kuulama, aga M ütleb, et ta ei võta särki ära. Arst küsib, miks ta särki ära ei võta, ma sosistan, et ta on Asperger – arst küsib kõva häälega, et aga mis see siia puutub, et ta Asperger on, meil on vaja, et ta särki ära võtaks. Tegime kokkuleppe, et saab kuulata, aga särki ära ei võta – pangu see toru sinna särki alla. Peab jälle arstile ütlema, et vahel on asjad niimoodi – nii mõnigi arst ei saa aru. On kohti, kus ma pean seda ütlema (*et on Aspergeri sündroom*), aga ma ei taha ka ju lapse kuuldes seda öelda. See on nagu märgistamine, minu jaoks ta on ju tavaline. Ta ikka tihti küsib, kas ma olen samasugune nagu teised? Mina ütlen alati, et jah – sa oled samasuguste õiguste ja kohustustega. Seda, et ta teistmoodi on, on ta hakanud aru saama, sest ta ütleb, et „ma olen vist ise teistmoodi“. Aga ta arvab, et teised on ka teistmoodi – ütleb, et ta ei suuda nendega suhelda. Ta on jõudnud ise selleni, et temas on ikkagi asi, aga väidab, et „mul ei ole vaja ka, igauhega ma ei hakkagi ennast raiskama, räägin nendega, kes minust aru saavad“.

TM: Kas arstid saavad erinevalt aru või isegi ei tea Aspergeri sündroomi kohta?

LV: Jah, kõik arstid ei ole kursis. Ka näiteks minu perearst ütleb, et ta tegelikult hästi aru ei saa, millest ma räägin. Arst ütleb, et ta on ju nii tore poiss, ta on nii tark, ta on niisuguse ütlemisega, ta on nutikas ja kuidas tema saab olla Asperger – need on ju nagu imelikud. Veidruse ja muude asjade kohta arvab arst, et ta ju niisama vigurdab, poisid ongi sellised. Me väga palju arsti juures ei käi ka, sest mis sa sinna lähed. Kui ma mingist asjast jagu ei saa, siis ma lähen – meil ei läinud üks kõha üle, mis oli meeletu. Aga ma ei lähe enam sinna iga asja pärast. Arst teab, et me väga lihtsalt ravimit ei taha võtta. Ma näen, et asi toimib ilma, kui ma olen temaga ja võtan oma elus ajad ja asjad maha.

TM: Kellele saate toetuda, kui esineb häirest tulenevaid probleeme?

LV: Ma ei teagi, kellele ma siin toetuda saan, võib-olla pigem nendele inimestele, kellel on ka sama probleem. Siis ei pea midagi juurde seletama või rääkima. Teatud seltskonnas see ei ole imelik, vaid lihtsalt ongi niimoodi.

TM: Kas Teil on kontakte teiste lastevanematega ka?

LV: Ikka on jah. Ma saan koolis õpetaja ja sotsiaalpedagoogiga rääkida. Mõned oma sõbrad on ka, kellele ma ei pea selgitama ning lihtsalt ütlen, et täna oli selline päev – nad saavad aru.

TM: Milline on koostöö perekonna, kooli, muu institutsiooni (arst, terapeut) vahel?

LV: Kooliga ma arvan, et meil on ikkagi hea koostöö, minu enda huvi on olnud suur.

TM: Kas ja mil moel on Teid kaasatud oma lapse koolikorraldusse?

LV: Seda ma küll ei oska öelda, et mil moel mind on kaasatud. Me küll oleme erinevaid asju läbi rääkinud.

TM: Kas olete osalenud individuaalse arenguplaani koostamisel, analüüsil?

LV: Individuaalse arenguplaani koostamisest ma ei tea. Kuigi ma vahete-vahel mõtlen, et seda oleks vaja, kuna kirjutamine on väga kehva. Vahepeal ma üritasin ajada sellist asja, et saaks üldse lapsele kõik arvutisse üle viia. Helistasin päris mitmetesse kooli, kus on tugeva PCI-ga lapsi. Mis mind väga üllatama pani, et ei ole mitte midagi tehtud. Eestis ei ole selliseid süsteeme, kus oleks olemas mingid programmid, mis on kohandatud. Ma võtsin tehnikaülikooliga ühendust – ma tean sealt ühte inimest, kes on sama PCI diagnoosiga ja on doktoriõppeni välja jõudnud. Me oleme kohtunud ja rääkinud – ta ütleb, et on põhimõtteliselt vabavarana need asjad olemas. Kooliga kirjutasime kirjastustele – nad olid kõik nõus – ja siis kui oli seis, et nad saadaksid töövihiku versioone, mida saaks arvutis täita, siis nad ei saatnud. Ma ei saanud aru – et käid-teed mingi maani ja siis... Ma tundsin, et olen lapsevanemana väga üksi selle probleemiga. Kool kohe aitas ja kirjutas kirjastustele, aga lõpuks ikkagi kadusid kõik

need käigusolevad asjad ära. Minu mõte on, et miks ei võiks võtta arvutit kui abivahendit. Ei ole tähtis see, et laps pliiatsiga oskab kirjutada, palju ma ise pliiatsiga kirjutangi? Ei kirjuta enam, tänapäeval paljud asjad käivad meili teel ja arvuti taga olles. Tegelikult ei ole oluline, millega ta kirjutab, vaid see, et tal oleks õigekiri olemas – see on olulisem. Ma arvan, et see on selline asi, mida peab veel selgitama.

TM: Kas PCI diagnoosist ei ole loota, et kirjutamine võiks paraneda?

LV: Ei. Arstide seisukoht on selline, et seda ei tule. Seda on näha, et ajukahjustus on suur. Ta on hästi kohmakas, on läinud küll paremaks, on mingeid asju, mida ta suudab rohkem teha. Ma tahan, et ta tõepoolest harjutaks ja teeks. Pliiatsi hoidmine on totaalselt vale. Ta hoiab pliiatsit kramplikult peos, õiget asendit ei ole õnnestunud saada. Kui kodus peab ikkagi tegema, siis ma aitan tal kirjutada. Siis ta vehib, hakkab nutma, lööb laua puhtaks ja ütleb, et ma ei tee mitte midagi – kui on ülesanne, mida on kodus vaja kirjalikult teha. See on tõesti probleem, ärritav probleem – ta ütleb mulle kõik vastused ära, selle peab kirja panema, ta ütleb, et tal on valus – miks te aru ei saa? Ta läheb närvi ning kogu „aur“ läheb mujale. See on nõrk koht – ilmselt ikka imestatakse, et kuidas ta ikkagi ei saa. Aga ei saagi – no tulge ja vaadake. See kõik on loetamatu, mis ta kirjutab. Ta ikka treenis, tal jäi kõik meelde – ta pidi kirjutama, aga selle asemel ta jättis tegelikult asju meelde. Mahud on aga läinud suuremaks ja ta ütleb, et tal ei jää enam meelde. Miks ta peakski, see on vale asi. Ennem oli lihtne, vaatas peale ja oli selge, mina ei saanud midagi aru, õpetaja ei saanud midagi aru.

TM: Õpetajaga oli juttu, et põhikooli eksamite jaoks ikkagi oleks vaja individuaalne õppekava koostada?

LV: Jah, ma võin ka minna haridusministeeriumi, küsida selleks just nimelt luba, et saaks arvutiga teha. Seda lastakse teha – ma tean palju inimesi, kes ei halda oma keha, aga on jõudnud ülikooli välja. Ma loodan, et nad lähevad kõik niiõelda arvuti peale üle selleks ajaks. See on formaalne asi – ma lähen sealt läbi, teen nõuded ära, mis tal on. Ma ei taha, et mu lapsele on pinge tulnud peale. Ta juba teab seda, et on vaja kirjandit kirjutada ja ütleb, et kui ma seda ära ei tee, siis ma ei saagi edasi. Ma ütlen talle, et ei ole mingit probleemi – ma olen talle näidanud ka, et vot need-need-need inimesed on hakkama saanud, meil on selliseid tuttavaid ka, kellel on füüsilised takistused. Ma ütlen lapsele, et ära selle pärast muretse. On tuttavaid, kellel on käed hoopis rohkem spastilised ja kes on magistriõppes. Selles suhtes meil on lapsega keerulisem, et tal on käed-jalad otsas, ei paista välja, et kuidas ei saa. Arstid haiglas räägivad ikka, et ärge laske piiri ületada tema sundimisega, et lapsel tuleb blokk ette. Kui viimase vindini lasta minna, siis ta lõpuks ei tee enam mitte midagi. Meil on rehabilitatsiooni plaanides kõik need asjad kirjas, aga ikkagi mõnikord öeldakse, et kuidas ei saa ja natuke ikka ju saaks. Keegi nagu ei mõista, et see natuke ongi, mis ta saab, aga see ei vii kuhugi. Pange parem sellele rõhk, et õigekiri saaks korda. See on tehniline küsimus, see ei ole ka õpetaja probleem. Lõpukirjand on nii kaugel, et me üldse ei tegele sellega. Tegelen sellega siis kui on vaja. Laps ei pea sellepärast ette kannatama või muretsema.

TM: Milliseid võimalusi/takistusi esineb haridusseadustiku tasandil?

LV: Eks need olegi need takistused – seesama kirjutamine. Et kui ma otsisin arvutiprogramme, siis ma võtsin ikka mitu kohta ette, kus võiks olla selliseid lapsi. Helistasin, aga öeldi, et neil ei ole. Mõtlesin, et oh seal on süsteem olemas, otsin ise välja ja ütlen koolie, et suhelge... aga selgus et ei olegi mingeid spetsprogramme, kuigi võiks olla.

TM: Kas õpetaja ja kooli tugispetsialistidega on usalduslik suhe? Milliseid võimalusi/takistusi esineb koostöös erinevate spetsialistidega?

LV: Meil oli logopeed, käisime seal aeg-ajalt. Laps ei sallinud neid tunde, sest logopeed rääkis tema jaoks liiga lapsikult – laps ütles, et ta ei kannata seda. Siis ma rääkisin logopeediga ja ütlesin, et lapsel on praegu erihuvi – Titanic – et tehke neid lauseid selle temaga ja tundke huvi selle teema vastu. Siis laps ütleski, kui oli uuesti logopeedi juures käinud, et „ma ei teagi, mis temaga on, ta on täiesti arenenud, täiesti normaalne inimene, mul oli esimest korda temaga huvitav rääkida“. Pärast selgus, et ta oli logopeedi „surnuks rääkinud“ – logopeed ütles, et arvas, et teab ka üht-teist Titanicust. M aga näitas üles äärmist faktiteadlikust ja „lendas sellega peale“ – logopeed ei julenudki sel teemal hiljem enam rääkida. Siis sai logopeediga läbi räägitud, et ta saab võtta igasuguseid fakte, näiteks ajakirjast „Imeline Ajalugu“ – see M-le väga meeldib. M loeb seda, kui ta on läbi lugenud, siis ta käib mul kannul ja räägib erinevatest artiklitest, tal on vaja seda jagada. Siis ta teeb mulle viktoriini. Ta vaatab „Kuldvillakut“ ja uudiseid ning räägib mulle nendest. Uudiste vaatamine on päeva rutiini osa. Praegu on ta on sisse elanud Ukraina teemasse ja me pidime lõpuks kokku leppima, et ta rohkem neid

uudiseid ei vaataks – ta elas niivõrd kaasa ja hakkas nutma, läks väga emotsionaalseks. Ta uuris NATO lennukite kohta ja pidas heaks, et me oleme NATO liige. Kohe oli selge, kus on Krimm ja muu – võeti kaart ette ja vaadati.

TM: Milliseid tugevusi koostöös õpetaja ja erinevate spetsialistidega oskate välja tuua?

LV: Ma arvan, et õpetaja ikkagi väga-väga arvestab temaga. Tal on mõlemad õpetajad nii head olnud (*õpetaja vahetus aasta eest seoses haigusega*). Laps põdes väga õpetaja vahetust, ta väga armastas esimest õpetajat. Ta ütles, et kui ma illegaali hakkama ei saanud või see tundus mulle mõttetu, siis (*esimene*) õpetaja andis mulle ikka elu mõtet juurde. Õpetaja oli õelnud, et see, mis sa siin praegu õpid, et see on nagu maja ehitamine – sa teed praegu nagu vundamenti. Õpetajast rääkis laps ikkagi kogu aeg. Kui vahetus oli ja õpetaja jäi haigeks, siis oli kuu aega, kus laps ütles, et ta uut õpetajat üldse tõsiselt ei võta, sest et ta on liiga noor – mida tema teab, pole elukogemustki. Ta kahtles alguses kõiges, mida uus õpetaja ütles. Aga nüüd ma näen, et ta tõesti armastab oma uut õpetajat ja peab temast väga palju. Kui õpetaja ütleb, siis nii on – õpetaja on meil üliluslik. Kõik, mis kooliasjadesse puutub, ma ütlen, et õpetaja teab minust palju paremini ja teeme kõik nii, nagu õpetaja ütleb. Ma soosin seda, et õpetaja on nii hea ja tark. Õpetaja on tõesti hästi tore ja särasilmne. Ma näen, et lapsele väga meeldib ja et ta on õpetaja enda jaoks „ära kodustanud“, nad on omavahel hea rütmi leidnud. Ta tahab, et õpetaja ei peaks tema pärast muretsema, õpetaja on tähtis tegelane.

TM: Kas on ka nii, et lapse käitumine erineb koolis ja kodus? Ma saan aru, et koolis on reeglid ja kord, mille ta võtab omaks – kas kodus vabamas keskkonnas on teisiti?

LV: Jah, ta kodus elab välja oma päeva pinget. Ma tean, et koolis või kui me oleme kuskil väljas, siis ta suudab olla viisakas, tubli – oskab olla. Välja arvatud, kui on õhupallid – siis ta keerab kohe ära – õhupallide foobia on tal nii suur, ta tõmbab kohe põlved nõksu ja paneb käed kõrvade peale, ta kardab, et need teevad pauku ja ta tunneb end väga halvasti. Kodus ta ikkagi elab välja, kui mingi jama on olnud, siis ta ainult räägib. Ma saan aru, et kui on mingi häiriv sündmus, siis on vaja see välja rääkida. Kui ma näen, et niimitu tundi on räägitud, siis tuleb öelda, et nüüd on kõik – nüüd „pakime kokku“. On mingid emotsioonid, millega ta üldse hakkama ei saa. Hommikuti ma näen juba ära kui ta tõuseb, kas ta on tõrges või muud taolist. Siis me teeme hommikut ilusaks ja plaanime päeva, et ta läheks normaalse tundega kooli, me ei tohi tülitseada. Kui tal on halb, siis ta ei suuda midagi teha, ta jääb emotsiooni kinni ja on tujudest sõltuv.

Teinekord ta ütleb selliseid vastuseid ja lahenduskäike lihtsalt ära, millest ma ei saa aru, kust see tuleb. Ta ütleb, et ta lihtsalt teab, näiteks mingis viktoriinis. Kui käisime ajaloo muuseumis, siis seal olid Ugala lipuvärvid, mida ta teadis – ma küsisin, kust sa tead? Ta lihtsalt teab. On ka mingid kirjatükid, mis ta on teinud – ma imestan, kust see tal tuleb – ta ütleb, et see anti mulle. Vahel ma näen, et mingi hoog on tal peal ja kirjutab mingid asjad välja – filosoofia-teoloogia vahepealseid tekstikesi. Kui ma küsin, kas ta tahab, et ma tal vead ära parandan, siis ta on hästi etteheitev ja ütleb, et „kuule, mina ei usu, et mulle mingeid asju vigadega antakse“. Siis ma jätan sinnapaika. Vahel on mõni luuletus, mis tuleb. Ütlen näiteks, et nüüd sööme ja siis ta teeb suu lahti ja sealt tuleb hoopis mingi luuletus. Ta ütleb, et see lihtsalt tuli mul praegu. Või siis on mingid lood – varem rääkisin mina talle õhtuti muinasjutte. Nüüd ma lasen temal ise õhtuti lugusid rääkida. Mina räägin ikka mingeid naljalugusid, temal on hoopis teised huvitavad süžeed – hästi vahvaid lugusid räägib.

Ta on käinud ka jutukonkursil ja olnud hästi edukas. Õpetaja arvas, et mina treenisin teda. Aga ta kohapeal mõtles jutu välja. Kui tal on seisund, et kõik asjad klapivad, ta võib tervet täiskasvanute seltskonda naerutada, pärleid visata. Inimesed küsivad, kas ta on seda lugenud või toda – aga tema lihtsalt teab asju. On kohti, seltskondi, kus ta midagi ei räägi ja tahab hakata ära minema. Mõnikord ta käivitub ja haakub ning mäng läheb lahti. Ta näeb, et kõikide pilgud on temal, ta viskab nalja, räägib lugusid, laseb vastu rääkida, pöörab sõnu ümber või tekitab selliseid mõttekonstruktsioone, et kõik sügavad kukalt. Ta võib esitada tervele seltskonnale sellise küsimuse sellise nurga alt, et keegi ei oska vastata. Talle meeldib see ka, kui keegi hakkab vastu vaidlema, et saaks arutleda – tihti on temal argumente kordades rohkem kui teisel inimesel. Väitlemine sobiks talle. Kui on mingeid asju, mida ta ei taha teha, siis tal on nutikaid väiteid, mis vahest ajavad täitsa naerma. Mõnikord tuleb öelda, et nii on ja see ei kuulu enam arutlusele. Ta võib vaielda ja öelda, et näiteks hammaste pesemine on nii valulik ja väljendada oma tundmusi, aga mina oskan ka talle öelda, et on mingeid asju, mille üle ei ole mõtet vaielda. Ma pean talle ütlema, et ma mõistan sind ja saan aru. Kui ma talle tagasi peegeldan, siis ma näen, et ta saab aru, et ma olen teda kuulnud ja siis teeme ikkagi nii, nagu peab tegema. Näiteks ta võib öelda, et läheks täna hiljem kooli ja see esimene tund on täiesti ebaoluline – siis ma ütlen, et tee

see vabandus ise ära ja see on siis sinu vastutusala. Ma ikka tahan, et meil oleks õige rütm ja me selles püsiksime. Ta küll püüab laveerida – aga see on normaalne, näiteks ta ei jaksa üles tõusta või muud taolist. Kui aga öelda, et maga siis, võib ta tugevalt reageerida – „Kuidas sa ütled mulle? Sa tead et on koolikohustus“ jne – ta püüab mulle selgeks teha kui halb ema ma olen – et küsimus on minus mitte temas.

TM: Kas ja milliseid tagasilööke olete pidanud vastu võtma? Kas kooli tugisüsteemid on neile reageerinud ja lapse IAP korrigeerinud?

LV: Ma arvan, et isikliku arengu plaan peaks olema. Kirjutamise küsimus läheb veel hullemaks, eriti kui tuleb aineid juurde. Siin tuleb väga tõsiselt hakata mõtlema, kuidas ta saab kirjutada neid konsepte näiteks füüsikas või keemias.

TM: Kas Teie lapse vajaduste rahuldamiseks on Teil piisavalt vahendeid/ressursse?

LV: Ma olen mõelnud, et huviringides võiks ta ikka olla. Huviringe aga selliseid ei ole, mis sobiksid. Ta tahaks minna, aga esiteks huviringide rahastused on suured – seal peab olema teatud arv lapsi. Ei ole selliseid üks-ühele, tegelikult peaks olema nendele (*autistlikele lastele*) üks-ühele huviringide võimalust, sest ta ei lähe sinna koos teistega. Tegelikult võiks teatud rahaline ressurss olla ikkagi autismispektri häirega lastele. Ta ei talu, et seal on veel teistsugused tegelased. Ta on rääkinud, et ta tahaks minna kokandusringi, aga ta ei taha, et seal keegi veel on, ta tahab, et kokk oleks seal. Ma pakun, et teeme kodus, aga ta ei taha, ta tahab, et saaks käia ringis. Võib-olla on täitsa õige mõelda, et tahaks minna, miks mitte. Ta kardab, et võib-olla teised seal karjuvad, vaatavad teda. Ühte trenni me viisime teda, ta ei saanud just sellega hakkama. Treener oli vanem mees, hästi tore. Mingeid asju seal ikkagi toimuma hakkas, mida ta ei talunud. Ma ei taha, et ainult mina oleksin temaga – siis on kogu aeg, et emme viib ja teeb. Oleks hea, kui oleks võimalik minna kuhugi, kus vähemalt algus oleks üks-ühele ja siis kokkuleppel vanemaga võetakse siis ka teine samalaadne üks-ühele laps juurde – et saaks kasvatada sotsiaalset poolt. Aga laps ei lähe sinna, kus on kümme võõrast nägu. Ma saan aru, et huviringi õpetajal peaks olema see rahaline pool kaetud. Keegi ei ole sellisest „mängust“ huvitatud, mida autistlike laste puhul peaks tegema. Isegi kui oleks paremini rahastatud, siis ei olegi selliseid kohti, kuhu saaks minna. Rahastust muidugi ei olegi. Ma ei teagi selliseid kohti, kuhu keegi mu lapse saaks võtta. M ei taha mingeid „titeasju“, ta tahab, et oleks nagu päris. Oleks hea kui saaks näha, mis on fassaadi taga ja kuidas seal asjad käivad. M ei kujuta seda üldse ette. Ma olen mõelnud ise, et võiks käia mingi haridusprogrammi juurde, et näidata telgitaguseid – näiteks kui minnakse teatrisse, siis mindaks ka lava taha. Või näiteks kui minna sööma, siis vaadata ka kuidas see asi söömiskohas käib. Ma ise ikka olen püüdnud näidata, et ta teab, kuidas kartul kasvab ja lõpuks laua peale jõuab – nendest ta saab aru. Aga on palju asju, mida ta ei saa aru ega oska. Ma võin seletada, aga ta ei saa aru, ta tahab näha. Kõike ei suuda ära seletada – kui lapsel pilti silmade ette ei teki, siis ta ei saa aru. Teistele lastele mul ei ole asjade seletamisel raskusi. Tavalapsel võib-olla ei teki küsimust, et kuidas niimoodi saab, vaid ta lepib selgitusega nagu asjad on. M tahab teada, miks ja kuidas nii saab olla. Ta hakkab kohe laiendatud küsimusi esitama mingi nähtuse kohta. Selgitus peab olema konkreetsem.

Väga tehnika huviline ta ei ole, et tahaks masinaid lahti võtta ja näha mis seal sees on. Võib-olla on põhjuseks ka tema käelise tegevuse piiratus ja ta on saanud aru, et ta ei saaks sellega hakkama. Oma peas ta tegi väiksemana küll igasuguseid kodumasinaid ja mõtles välja lahendusi. Siis ta ka kutsus oma õde ja ütles, et „hoia siit kinni“ (*kujutluses tekkinud pildi järgi õhus näitamine, kust ta ise hoiab ja kust õde peaks hoidma*). Õde tegi neid asju kaasa ja täpsustas, kas ma hoian siit või kuidas on õige. M siis sai mängida ja näiteks ütles, et ma keeran siin paar polti kinni ja siis võis „lahti lasta“ või „maha panna“. Neid mängu on temaga õde vabalt kaasa mänginud – nii-öelda on M-i kujuteldavaid asju aidanud parandada. Ta siis ütleb, kust tõstma peab või suruma või hoidma või on vaja, et anna seda. Vahest õde ütles küll, et ma ei näe ju mitte midagi, aga siis sai ka öeldud, et M näeb. Õde võttis neid asju ikkagi rahulikult.

TM: Milliseid meetmeid võiks veel kasutada, kui oleks (ideaalis piiramatult) võimalusi?

LV: Ma tahaks, et oleks tugiisik. Seda tahaks küll – kes rohkem väljas saaks käia ja seletaks maailma. Mitte siis läbi pere, vaid saaks võõra inimesega minna. See inimene ei saaks olla päris võõras, aga kes saaks minna temaga näiteks laagrisse. Ma ise olen kolmel suvel laagri kogemust talle andnud, sellega, et oleme ise laagreid teinud ja ma olen kokk olnud. Aga nüüd viimasel aastal sai M aru, et ta ei saa koos teiste poistega olla. Ta ütles, et läheb poiste kämpingusse magama ja siis ta tuli sealt tagasi. Selline adrenaliin oli tal sees, süda peksab, laps on täiesti ärevushäire käes. Ütleb, et ma ei saa magada, need poisid lõhnavad teistmoodi, nad naeravad. Ta täiesti värises. Siis pidime jälle lapse

„korda tegema“. Võtsin ta siis enda juurde ja pikutasin temaga, tegin pai – ta jäi kohe magama. Ta ütleb, et tal on nii piinlik, samas ta tahab, rõhutab, et ta ausõna tahab. Tal tekivad küsimused, kas ma jäängi selliseks, miks ma ei saa võõras kohas magada, miks mina selline olen, et ma ei saa ilma sinuta (*emata*) üheski kohas olla. Tugiisiku taotlemine ei käi rehabilitatsiooni teenuste kaudu.

TM: Tugiisikuga peaks siis väga hea kontakt tekkima?

LV: See on kõige alus, kes üldse on valmis tugiisikuks olema ja kas tekib omavaheline side. Ma mõtlen ka teistele lastele, kõige häirivam on see, et millise jälje see neile jätab. See teema on mind viimasel ajal väga palju mõtlema pannud. Mis saab edasi? Teised lapsed ei peagi ise väga palju füüsiliselt panustama, aga kui nad hingavad ja elavad ikkagi selles pisut „kreenis“ rütmis ja peavad kellegi teise spetsiifiliste vajadustega arvestama kõiges ja kõikjal, siis see mõjutab. Väiksemal tütre olid probleemid, et talle teeb nii haiget, kui teised ütlevad, et su vend on imelik. Tütar ütleb, et mina ju armastan teda ja mulle see üldse ei meeldi. Tütre klassis oli tore kollektiiv ja ikka võis õed-vennad üritustele kaasa võtta, siis pidi tütar minult paluma, et ma ütleksin M-le, et ta seal ei räägiks ja las ta istub ainult minu juures. Tütar tahab mängida ja olla ka teistega, aga vend vajab teiste juures ikkagi õe abi ja hüüab teda pidevalt, käib tal järgi. Tütar on siis lõhkise küna ees ega tea, mida siis teha. Ta ei tahaks venda igale poole kaasa võtta, sest tekib imelikke olukordi ja M teeb asju nii teistmoodi.

Samamoodi on, kui mõnel teisel lapsel tuleb sõber külla, siis me alati teame seda ette. Mina pean siis kindlasti kodus olema. Ma ütlen tüdrukule, et pidžaamapidusid ja muid asju me teeme ja lepime kokku. Siis ma pean oma autistlikku last sealt jõuga eemal hoidma, sest muidu läheb konfliktiks. Kas ta ütleb midagi või mõnel korral ta on mõne tüdruku lihtsalt välja visanud ja öelnud, et sind ei ole keegi siia oodanud. Ja lapseke läheb ju kah, kui sa lähed külla ja öeldakse otse ära, siis ei ole seal ju väga kaua. Tütar ütleb, et see on nii piinlik. Meil on kõigile selgeks tehtud, et tema sõbrad peavad ka saama tulla. Aga siis ma kutsun M-i oma juurde ja ütlen, et meil on omad asjad ja me räägime ja teeme neid – et vat kui hea, et õel on praegu teised, sest meil ongi omavahel vaja muid asju arutada. Paar inimest, kes külas käivad, võtavad ta ka vahel kampa. Aga kui ta on kambas, siis on ka hoopis teised mängud – muidugi mitmekesi on toredam. Sel juhul aga on hea, kui on näidendid või eeskavad – siis on suurepärase ja ta on hea kamraad, kus tal lastakse olla. Aga noh, tüdrukud ju kuulavad tema arvates imelikku muusikat – ta ütleb, et nii imelik ja ta ei talu seda. Siis ma kutsun ta ruttu ära, et tule minu juurde. Ma pean seda olukorda jälgima ja korraldama, et tüdrukud saaksid lihtsalt niisama olla ja teha täpselt seda, mis neile tundub normaalne, ilma et keegi kommenteeriks – M võib öelda kõva häälega mingeid kommentaare, mis ei ole sobivad.

TM: Mis on veel, mis ideaalis võiks olla abiks?

LV: Muidugi see, et kogu ühiskonna suhtumine võiks olla toleraalsem. Kui meil juba on siin erinevad inimesed, siis nad võiks ju kõik „meie inimesed“ olla. Me kõik õpime ju nendelt, väga palju õpime – teistmoodi mõtlemist ja olemist. Ma ikka ütlen, et ta on sama väärtuslik kui kõik teised. Temagi on ju maailma loodud kõige parema tahtmisega. Kui inimesed suudaksid seda omaks võtta. Ma tunnen, et ma pean oma poega liiga palju selgitama, rääkima, paluma – et palun katsuge temaga arvestada. Tegelikult ei peagi kõikide erinevate häirete ja erisustega kursis olema – lihtsalt mina olen selline nagu mina olen. Piisab sellest, et ma olen teine inimene ja oleks tore kui osataks teistega rohkem arvestada. Et võetaks M-i, kui teist inimest, erinevat endast – mõned inimesed erinevad minust rohkem, teised vähem. Kellega on vähem erinevusi, on rohkem mu tuttavad ja sõbrad. Tore oleks aga, kui oleks tavapärane, et ükskõik kas kellegil on jalg otsast ära või on muul moel erinevat – et ei vaadataks teda kui „ma-ei-tea-mida“, vaid suudetaks leppida, et lihtsalt nii ongi, et inimesed on erinevad. Kui puu on viltu kasvanud oksakesega, siis me ütleme, et oi kui vahva ja nii huvitav. Kui inimesel on mõni „oks“ vähe viltu, siis on kohe halvasti. Kui see suhtumine ära kaoks ja nähtaks pigem ilu selles, või õppimise kohta – vot kui huvitav. Ei olegi tähtis, miks see nii on läinud. Mina ka ei teadnud sellest mitte midagi, täitsa null. Ma sain aru, et kõik on nii teisiti, mis on teinekord päris karm. Kui seda omaks ei võta, siis ei saagi sellega hakkama. Tuleb õppida erinevaid nähtusi tundma ning siis saab selgeks, et sellega on võimalik elada. Ideaalne, et mitte ainult ei oleks võimalik sellega elada, vaid saaks sellest ka kasu. Nüüd ma tean, et Bill Gates võtab selliseid inimesi tööle – loodan ideaalis nii, et M-st saaks maksumaksja. Saab temast aednik või professor, see ei ole üldse tähtis. Tähtis on see, et tal oleks oma koht, kuhu ta hommikul läheb, et tal oleks mõtestatud tegevus, et ta saaks maksimaalselt iseseisvalt hakkama.

Üks psühholoog ütleb, et Asperger-mehed üldjuhul võtavad sotsiaalselt võimeka naise. Mõnel naisel ongi selline vajadus, et ta tahabki olla hoolitsev. Ja kui ta laseb siis Aspergeril olla see, kes ta on, siis

nad on ju tegelikult võluvad oma häire juures. Võib täitsa olla, et nad saavad reaalse eluga hakkama, maksavad maksud õigeaegselt ja vaatavad, et on söönud-joonud, hoolitsevad enda eest – siis on ju kõik hästi. Tüdrukute kohta aga on öeldud, et nad kipuvad võtma veelgi võimetuma mehe, seega tüdrukute probleem on pigem suurem. Ma arvan, et M-st tuleb selline – kehva vastutustundega huvitav mees, nagu Nipernaadi, aga mis sa teed. Loota võib ju kõige paremat. Mina palvetan selle poolt, et tal oleks selline inimene, kes saab aru, millega tegu on, ei võitle sellega vaid lihtsalt mõistab ja näeb, et tegelikult on ta huvitav. Temaga on väga huvitav koos olla, aga peab sujuvalt arvestama erinevate asjadega.

TM: Kas PCI-st tingitult on veel peale kirjutamiseprobleemi mingid olulised tegevused, millega lapsel on raske füüsiliselt iseseisvalt hakkama saada?

LV: Jalgrattaga ta ei saa sõita, midagi on tasakaalu hoidmisega valesti, nagu ta ei taha ka kiikumist või muud sellist. Kui inimene teda ei tunne ja lihtsalt vaatab, siis ta ei eristu füüsilise olekuga kuidagi. See on ühelt poolt tore, et ta ei eristu, teiselt poolt jälle teeb tema mõistmise keeruliseks, käitumise osas just. Ma räägin talle, et peab inimesele otsa vaatama, kui kellegagi räägib. Tema siis võib tulla niimoodi hästi lähedale ja otsa vaadata (*umbes ninad vastakuti*) – ta ei saa sellele piirile täpselt pihta. Ta teab, mida ta peab suhtlusolukorras tegema, aga ta teeb neid väikse „vindiga“ ja võib tunduda kohatu või veider. Ta teeb need asjad ära ja ütleb mulle, et ma ju ise olen talle niimoodi öelnud, et nii peab tegema. Seda, mida teised õhust õpivad, peab talle hullult selgitama. Kuidas ma saan talle öelda, kui lähedal või kaugel peab olema – see oleneb situatsioonist, kusmaal paras on või kui suureks silmad ajada – ta tõmbab ikka kul mud ka ülesse ja võib pealetükkivalt lähedalt otsa vaadata. Sotsiaalseid olukordi peab õppima-treenima, see ei tule iseenesest. Vahel ikka on päevi, kus ma ei mõtle nendele asjadele absoluutselt ja siis on jälle mingi selline situatsioon kus ma mõtlen, et kõik on jälle täielik null. Mõni asi justkui nullib kõik ära ja siis võib tekkida mõte, et ta ei saa mitte millestki mitte kunagi aru, et see kõik jääbki niimoodi. Siis tuleb jälle kõik uuesti üles ehitada. Aga mulle tundub, et see on ainult minu probleem, temas ei ole ju mitte midagi muutunud, ta ei tee ju midagi teisiti. Ta on kogu aeg selline olnud, ainult minu reaktsioon muutub – kus ta siis rohkem teeb asju, mis on aktsepteeritavad või mitte. Mul on ka selliseid päevi, kus ma lihtsalt olen, nii mina kui tema on lihtsalt inimene. Ma ikkagi väga arvestan temaga. Tema ise on „maksimumi mees“ – kui tal on paha tuju, siis tal on paha tuju, kohe päriselt paha tuju, nii et kõik näevad seda saja meetri kaugusele. Kui tema on õnnelik, siis mitte keegi teine ei ole nii õnnelik, nii tänulik, nii ülevoolav – siis ta käib ühe sülest teise, kallistab. Varsti on ta juba minu pikkune ja see võib muutuda veidraks, ka käeshoidmine. Ta ei saa aru, miks ta seda teha ei tohi. Ta on küll juba 13-aastane, aga lapsemeelsus on temas ehe. See on terve aja segadust tekitanud, ühest küljest see tekst ja mõtlemine-arutlemine on pigem olnud täiskasvanulik. Mina väga selliseid lapsetempe ei ole näinud. Õpetaja on öelnud, et koolis ta selles mõttes käitub normaalselt (*nagu tavalapsed*), et vigurdab ja teeb taolisi asju – selle üle mul on ainult hea meel – et ta eristuks võimalikult vähe ja teeks neid oma lapse asju, nagu ikka inimesed teevad. Mida ma oskan oma teiste lastega võrrelda, siis ikka on asju mida teistele lastele ei ole pidanud õpetama, mida nad ise võtavad, nii-öelda need sõnastamata asjad, igasugused märgid. Tekstiga on ka, et ta väga tihti parandab minu lauseid või küsib, et „mis sa sellega öelda tahad“ või „miks sa nii räägid kui sa teed hoopis teistmoodi“. Näiteks kui ma ütlen, et „olgu, ma nüüd jooksen minema... mul on kiire, ma jooksen minema“, siis ta küsib, et „miks sa autoga ei lähe?“. Ma ütlen, et ma lähengi autoga ja ta vastab, et aga sa ju ise ütlesid, et sa jooksed minema. Siis ma pean selgitama, et niimoodi öeldakse, aga ta ei saa aru ja vaidleb, et peab ikka ütlema seda, mida sa päriselt teed – „Kui sa ütled, et sa jooksed minema, siis see tähendab, et sa lähed jooksuga mitte autoga. Kui sa tahad ilusti öelda, siis sa pead ütlema, et „ma lähen autoga minema“ ja autoga linnas kiiresti ei tohi sõita, siin on 50 ja kohati on 30“... Siis ta hakkab mulle rääkima kiiruspiirangutest ja sellest, kuidas ma ikkagi ei saa kiirustada. Ma mäletan ka juhust, kui vanem vend tuli sületäie puudega ja M istus ukse ees. Vend palus, et ta tuleks eest ära ja teeks talle ukse lahti ja M küsib, et millise ukse ma lahti pean tegema. Vend ütles, et tal oli siis selline tunne, et ma viskan need puud maha... Ma olen seda ikka näiteks toonud, et kui ma ütlen, et nii palav on, kas sa saaks akna lahti teha? M vastab, et jah saan, aga ta ei tee akent lahti. Kui ma küsin, miks sa ei tee akent lahti, siis ta vastab, et sa ei öelnud. Ma vastan, et ma ju ütlesin – tema vastab „ei, sa küsisid, kas ma saan akna lahti teha“. Üldjuhul inimene läheb ja teeb akna lahti, aga temale peab ütlema. Näiteks pühapäeval ma olin koolis, ma tegin kõik söögid valmis, aga unustasin öelda, et ta peab sööma. Teised kõik sõid, aga kuna temale ema ei öelnud... Mul tuli loengus meelde, et ma ei öelnud, aga ma mõtlesin, et ei hakka paanitsema ja küll nad seal hakkama saavad. Lähen siis

koju ja tema on söömata, ma küsisin, miks sa söömata oled, teised kõik sõid? Ta ütles, et „ei, sina minule ei öelnud ja mina sellepärast ei söönud“. Ta oli täiesti rahulikult õhtuni välja vaid hommikusöögiga, mingi probleem ei ole, sest talle ei öeldud. Selliseid asju ma püüan kogu aeg ette mõelda. Kui ma ütlen, siis ta küsib, mis kell ta peab sööma. Ta teeb öeldud asjad väga täpselt ära. Aga kui ma jätan ühe asja ütlemata... – need asjad panevad kätega peast kinni hoidma ja hirm tuleb peale, et kust ta saab endale sellise inimese, kes kogu aeg ütleb? Või kas see aja jooksul tuleb (*et ei pea ütlemata*), ma ei tea. See on selline koht, kus mõni ütleb mulle, et sul on nii napakad probleemid, aga see ongi nii. Söömise kohta tuleb talle ikkagi rääkida, ta ei saa aru, et tal on kõht tühi – ta on siis hästi närviline. Mina pean seda kogu aeg meeles pidama, mis on söögiga seotud. Ma räägin talle, et kui sa oled närviline ja muud sellist, et see tuleb veresuhkrust ja see on kõigil inimestel nii ja tuleb süüa. Ka siis kui koolis on intensiivsem periood, on tal raha kaasas – ma ütlen, et kui sa tunned, et sul on vaja veel süüa, siis mine käi osta endale midagi kooli kohvikust. Üldjuhul ta ei tee seda, ta tahab ka raha koguda. Ise ta ütleb, et ta ei suuda valida, mida osta. Ta tuleb ka poodi kaasa ja võtab oma raha kaasa, et ise oma raha eest midagi osta, aga ikkagi ütleb, et ei suuda valida. Ma olen talle öelnud, et tee seda mängu – „üki-kaki-kommi-nommi...“ ja siis ta saab vahel oma valiku ära teha. Muidu ta ei suudagi valida ja me lähme poest ära ja ta ei saa aru, miks tema ei või oma raha eest midagi osta. Tema jaoks on asju nii palju, et valida. Ma võin küsida, kas on mingeid asju mida ta tahab. Ei – ta ei taha midagi. Siis ma küsin, et mida ta sööb, kuna tal on kindlad asjad, mida ta sööb, siis saan öelda, et võtagi need asjad... ja võta kaks asja ja tee seda mängu, see aitabki sul valiku ära teha. Eelmine nädal olime kinga poes ja ta pidi värvi valima, mida ta ei suutnud ja läks täitsa marru. Ma ütlesin, et ta peab ikka ise otsustama – kui mõlemad värvid sobivad, siis tee seda mängu ja sa tead. Siis sa oled ise otsustanud ja sa oled tubli. Erinevate nippidega peab otsustusvõimet suurendama. Ta jookseb just pisiasjade juures kinni kui on suur valik. Ma loodan, et suuremate asjade puhul ta ikka teab paremini, mida ta tahab. Muidu elu jääb ju päris seisma, eriti kui ta on üksi ega suuda otsustada. Ma ei saa talle jätta kahte asja, vaid konkreetset ühe, mida ta sööks. Ta võib ka helistada, kui on söök tehtud, ja küsida, et ta ei tea, millise taldriku ta peab võtma. Siis on väga lihtne, ma ütlen, et tee kapi uks lahti ja võta sealt paremalt poolt esimene taldrik (ja mul on täitsa ükskõik milline see esimene taldrik on) – vaata, kas sinna mahub, kui mahub, siis on selge. Kui öelda talle, et ta võtaks millise tahab, siis ta ei suuda otsustada ja tuleb varsti uus kõne. Parem ma ütlengi kohe, et võta sealt esimene ja kõik on korras. Ta saab sellega hakkama, aga need nõksud tuleb aidata üle saada. Need võivad tunduda tobedad nõksud, normaalsel lapsel ei teki selliseid raskusi. Need on ju nii pisikesed asjad, kokku tuleb palju. Kui pisikesi asju tuleb mitu tüki, siis ongi paanika majas. Ma pean ka jälgima, et ta jookse, ta ütleb, et tal on ebameeldiv maitse (taju) suus, talle ei meeldi. Ja võivad tekkida terviseprobleemid sellest, et ta ei ole vett joonud. Hommikul ma kohe ei taha ta tuju rikkuda ja ta võtab mõned lonksud, õhtupoole aga ta peab jooma. Hammaste pesuga ta kirjeldab kui hirmus heli tekib. Tundlikkust on hästi palju – ta pea sügeleb seest poolt ja ta ei saa seda sügada. Kui teda ärritada, siis tal jooksevad mõtted laiali ja lähevad segi, siis tal on vaja omaette olla, et mõtted ritta panna. Kui tal jalg sureb ära, siis ta räägib, et temal tekivad tükid, jalg läheb tükiliseks. Siis ta peab jalga kuhugi vastu peksma või trampima, ma vaatan hirmuga, et ta teeb endale ju liiga – aga tema tahab just nii teha, et need tükid ära läheks. Kui kuulda, mida ta oma tajudest räägib ja midagi kogeb, siis hakkab täitsa kahju. Mina ei tunne, et mõtted lähevad nii sassi, et neid on vaja hakata niimoodi ritta panema, nagu tema – ta lamab maas, liigutab pead ja ütleb, et paneb oma mõtteid korda. Meie saame teistmoodi hakkama. On üks füsioterapeut, kelle poole ta ei taha vaadata ka, seda juba titena – ta hakkas märatsema. Ta tajub inimesi erinevalt ja vahel tuleb mõnele arstile-spetsialistile öelda, et teis on asi ja ta lihtsalt ei talu teid, nii on olnud. Nii mõnigi arst on hästi tubli olnud ja teda eemalt rahulikult vaadelnud ja tutvunud, mitte hakkanud kohe kusagilt tõstma või puudutama. Siis võibki erinevatel inimestel olla erinevaid kogemusi, mõne jaoks ta on täiesti hull ja märatsev laps, teise jaoks hästi viisakas, tagasihoidlik ja tore. Psühhiaater on hästi super olnud – ta lihtsalt teab. Kui käisime psühholoogi juures, läksime sisse ja laps vaatas, et ta on nii suurt kasvu inimene. Ta ütles otse psühholoogile, et „Küll sina oled paks, Sa oled nii jäme...“. Ta läks ja katsus seda kõhtu ja ütles, „kui huvitav“, siis katsus jalgu ja nii edasi. Psühholoog lasi täiesti rahulikult tal seda teha ja imestada ning pärast selgitas, et mõned inimesed ongi suured ega saa sinna midagi teha. Sellet pinnalt tekkis normaalne kontakt. Psühholoog ei tõrjunud kuidagi, ta talus rahulikult lapse imetust, katsumist ja mõõtmist. Ma ise olin ka ehmatunud, et mis ta teeb, aga see möödus rahulikult. Pärast rääkisime, et tegelikult inimesed ei taha, et neid katsutakse, ja et tema ise ka ei taha ju et keegi teda katsuma tuleb. Aga selliseid asju peab jälle hiljem rääkima, kõike ei oska ette näha. Kui M nägi

esimest korda mustanahalist inimest, siis ta küsis, et „ema, kas ma võin hammustada väikse tüki?“. Ma ei saanud aru, mis mõttes, et kuidas sa lähed niisama ja hammustad väikse tüki? Tema aga ütleb, et ta on ju pruun. Ma küsin, et pruun jah, aga miks sa teda hammustada tahad? Ta ütleb, et tahab teada kui magus ta on. Siis ma sain aru, et šokolaad on pruun ja see seostus talle sellega. Ma siis seletasin, et pruun inimene on samasugune nagu meie, et tal on sees veri ja lihased. Selle peale ta ütles, et kui jäle. Ta oli 5-aastane ja arvas, et mustanahaline inimene on šokolaadist. Ma mõtlen, et kui ta ei oleks küsinud ja oleks lihtsalt läinud ja hammustanud... arusaamatu.

TM: Millist tuge te lisaks ootaksite – koolilt, riigilt, spetsialistilt, arstilt, sotsiaalvaldkonnas vm?

LV: Seda, et erinevad institutsioonid omavahel ikka rohkem koostööd teeks. Et oleks kõigil ikkagi enam-vähem sama seisukoht. Mitte nii, et sotsiaalsüsteem ei ole kuulnud, et neil on teistsugused vajadused. Samuti ka, kui meditsiini pool ütleb, et mingid asjad on just nii ja nendega tuleks arvestada, et siis haridussüsteem ei punniks vastu arvates, et kui ikka kõvasti nõuda ja range olla, siis saab muuta. Mõni ütleb, et küll ta tegema hakkab, minu käest ei ole ükski laps niisama ära läinud. Ma kardan, et kui kõvasti nõuda, siis ühel päeval on blokk ees ja on täielik lõpp sellega, et ta üldse tahaks kirjutada. Viie kooliaasta puhul peaks juba selge olema, et sealt ei tule sellist tulemust, nagu tahetakse. Mina ka ju tahan, aga seda tulemust ei tule. Minu jaoks on tähtis, et oleks õigekiri, mitte et ta peab pliitsiga ilukirja kirjutama.

TM: Milline informatsioon tundub oluline välja tuua, kuid ei ole küsitud?

LV: Üldiselt ma olen kooliga väga rahul. Ma arvan, et olen just kooli poolt hästi palju olulist informatsiooni saanud ja veel spetsiifilisemalt häire kohta õppinud. Kool on lastevanematele ka koolitusi teinud, aga kui on tegemist nii-öelda häbiteemaga, siis lapsevanemad ei taha seal eriti käia. Kui on ikkagi psüühikahäirega laps, siis inimesed võtavad seda erinevalt, mõned ei räägi sellest ja püüavad varjata – see on neile nende enda ja kooli „väike saladus“, tahetakse teha nägu, et seda ei ole. Sellised lapsevanemad ei taha osaleda. Ma olen küsinud ka psühhiaatriaiglast sotsiaaltöötajalt, et milles asi? Ta vastas, et iga muu asjaga tegeletakse tohutult palju, aga siin inimesed on nii kinnised ja see on väga õrn teema. Nõukogude ajal tehti selliste häiretega inimesed nii maha ja see oli väga märgiline asi, sellest ei ole veel välja tulnud. Tegelikult on see ju sama o.k., kui mul on diabeet või muu füüsilise-somaatiline haigus. Lapse psüühikasse puutuv on väga isiklik ja seda seostatakse kohe endaga. Ei saada aru, et rääkimata jätmise või varjamise ei ole lahendus. Nii mõnegi inimesega, kellega olen rääkinud, on tunnistanud, et nad on väga üksik oma murega – nende sugulased ei mõista, naabrid ei ole rahul – nad on nagu lõksus, oma lapse lõksus. Ma ütlen ikka, et tekib kaassõltuvus. Pannakse lapse probleemid ja mured kõrgemale ja ennast jäetakse hooletusse, ennast nagu polegi. Inimene väsib sellest nii tohutult ära, siis ta ei tahagi enam kuhugi minna, sest see ei aita ju. Tegelikult just aitab see, et sa lähed välja, võtad aega enda jaoks. Väljas võib olla inimesega, kellel on samalaadne mure. Sa aitad oma last palju rohkem, mida rohkem sa teed selleks, et ta sinust lahti laseks. See on meie kõigi jaoks väga raske. Kui ma vaatan statistikat, et autistlikud lapsed on koolis ära olnud, aga kus nad siis nüüd on? Nad on kodus. Mina ei taha, et minu laps peale kooli jääb koju istuma, aga ma pean täna tegema selleks neid samme ja mõtlema, et olukord ei oleks selline. Ma pean täna teda nii palju sotsialiseerima, et tal oleks huvi ja tunnetus, et tegelikult on maailmas nii palju toredaid asju, kuhu ta võiks sobida ja mis teda ennast võiksid huvitada. Maailm on vahva koht, mitte hirmutav. Ma näen oma lapse hirmunud nägu kuskil rahvamassis, aga see on normaalne. Paljud inimesed tunnevad nii, minule ka ei meeldi suures poes – me oleme ühtemoodi ja see kõik on normaalne. Sellesse ei saa kinni jääda. Hirmud leevenevad aja jooksul ja laps on avatumaks läinud. Ma usun, et see „dressuur“ aitab ka, et ta peab tegema mingid kindlad asjad ja on kohti ja tegevusi, mis ta peab lõpuni viima. Ta nii emotsionaalne ikkagi ei ole enam ja rütm on parem. Minu arvates ta saab maailma asjadest aru, mingitel oma tasanditel. Huvi maailma vastu on tal tohutu – mitte just see, mis hetkel on, vaid pigem see, mis võib tulla või mis on olnud – ette ja taha vaatab ta kõvasti. Igapäevaasjades teda nii palju ei huvita, ma võin paluda tal nõusid pesta – ta ei saa pesta, sest taldrik on ilaga koos ja seal on bakterid, ta jääb haigeks. Siis me peseme koos, ta vaatab kõrvale ja mina tema kätega pesen – ma saan aru, et see on mõttetu. Siis me räägime, et kui ta ei pese tulevikus nõusid, siis tema koju kuhjuvad hunnikute viisi nõud ja tema kodu läheb hallitama, tema koju tulevad bakterid, mitte minule. Ju on nendeks asjadeks oma aeg, millal need tulevad. Vähemalt meil on mõte, et kuidas tulevikus asjad hakkavad juhtuma.

Ma ei olnud varem oma last andekuse aspektist vaadanud, vaatasin teda kui teistsugust inimest, kes on õpetanud mulle kannatlikust, teist mõtlemisviisi jne.

Lisa 7. Vestlus kooli sotsiaalpedagoogidega

Kuupäev: 09.04.2014

Koht: kooli ruumides, kl 11.09-12.35

Pikkus: 86.04 min

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Sotsiaalpedagoog (SPA) – tavalises kirjas

Sotsiaalpedagoog (SPB) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Plaanitud oli kohtumine ühe sotsiaalpedagoogiga (SPA), kellele olid küsimused eelnevalt e-posti teel saadetud. Kuna koolis on kaks sotsiaalpedagoogi, kes töötavad ühes kabinetis, siis liitus vestlusesse ka teine sotsiaalpedagoog (SPB). Kohtumise toimumise ajal oli koolis noorsootöö praktikant, kes viibis vestluse juures, kuid selles ei osalenud. Sotsiaalpedagoogil (SPA) olid küsimused paberkandjale väljatrükituna ees ning ta hakkas nende järgi vastama. Vestluse käigus sai esitada lisaküsimusi ja kommentaare. Kuna vestlus toimus tavalisel koolipäeval ning oli ajalimiit, siis tuli sotsiaalpedagoogidel tegeleda ka jooksvate küsimustega (uksele koputavad õpilased, kokkulepped jms). Küsimused jõuti läbi arutada, kuid mingil hetkel oli paratamatu, et see tuli lõpetada sotsiaalpedagoogide muude plaanitud kohustuste tõttu. Uuringusse kaasatud 11.klassi õpilane on tähistatud tähega K ja 5.klassi õpilane tähega M.*

TM: Milline on Teie baaskoolitus (eriala)?

SPA: Baaskoolitus on mul pigem eripedagoogika alane, mul ei ole sotsiaaltöö haridust.

TM: Milline on Teie täiendkoolitus (andekuse alane koolitus, erivajadustega seotud koolitus)?

SPA: Andekuse alal olen käinud päris tükk aega tagasi ühel seminaril, mis seda teemat puudutas. Mingit lisakoolitust sellel alal ei ole. Eripedagoogika alal on koolitusi autismi temaga ja Aspergeri sündroomiga seoses hulgaliselt olnud. Muidugi on kõikide muude erivajaduste alal ka koolitusi olnud, kuigi see on olnud häiriva käitumisega seotult – üsna sageli tuleb välja, et see võib andekusega seotud olla. Kui räägitakse käitumishäiretest, siis võibki olla, et käitumishäire põhjuseks on andekus, mis on jäänud rakendamata – tunnis on igav ja kuidas siis edasi läheb. Ma ei tunne end andekuse alal tugevalt.

TM: Ma olen aru saanud, et kooli poolt on koolituste korraldamine üsna rohke?

SPA: Jah, igal vaheajal mingi koolitus on. Enamasti katsume leida tervele personalile koolitusi, niivõrd kui see võimalik on.

SPB: Inimesed käivad väljaspool maja ennast koolitamas. Paljudel ikka on juba rohkem eelteadmisi igasuguste erivajaduste osas, ükskõik kumba serva see jääb.

SPA: Ilmselt ka see, et õpetajatel raskusi tekib ja siis otsitakse aktiivselt lahendusi. Selle poole pealt ma küll arvan, et see on olnud üks meie tugevusi.

TM: Milline on Teie staaž?

SPA: Mina olen siin koolis töötanud natuke üle kuue aasta, jaanuaris sai kuus aastat täis.

TM: Milline on Teie kogemus HEV õpilastega, andekate õpilastega?

SPA: HEV õpilastega on kogemust nii kaua (*kuus aastat*) ja pisut rohkem. Ma olin pigem mitteformaalse haridusega tegev. Minu erihuviks on iseenesest seksuaalharidus, aga on ka muude valdkondadega kokkupuudet olnud. Andekate õpilastega ma ütleks, et mul pigem on vähem kokkupuudet olnud, võib-olla ei ole osanud alati ka ära tunda. Kui andekatest lastest rääkida, siis ilmselt minu kokkupuude on olnudki kõikidega, kellel on olnud Aspergeri sündroom. See andekus on olnud enamasti pigem erihuvi tasandil. Teine asi on, et meie koolis väga palju õpilasi on suhteliselt tagasihoidlike õpivõimetega või õpioskused on neil nõrgad. Mis tähendab ka seda, et võib-olla tavakoolis suhteliselt keskmine õpilane või pisut kõrgem, meie koolis tundub võrdlevas perspektiivis andekana.

TM: Kas tavaõpilane suudab end sundida õppima ka neid aineid, mis huvi ei paku?

SPB: Nende hulgas on palju käitumishäirega õpilasi, kus justnimelt ongi see, et ta võiks, aga ei tee, mis iganes erineval põhjusel.

TM: Andekust käsitlevates materjalides tuuakse välja ka nende psüühilisi eripärasid...

SPB: Kui kogemusest rääkida, siis mina olen enne töötanud ka nii-öelda tavakoolis, kus töötades sotsiaalpedagoogina, HEV õpilastega tööd oli praktiliselt võimatu vältida. Nende hulgas oli päris palju selliseid õpilasi, kus igasuguste probleemide foonil oli ka andekuse teema üleval – kas ei olnud siis märgatud, arendatud, või mis oli jäänud muude asjade vahele. Ootamatul moel päris sageli tuli välja, et tegelikult on seal midagi veel nende käitumisprobleemide ja puudumiste, suhtedraamade taga.

SPA: Kui alaealiste komisjoni poole pealt vaadata, siis igasuguste korrarikkumiste või seaduserikkumiste puhul on lihtne arutada neid lugusid, kus ei ole eriliselt andekas laps seda teinud, kelle kognitiivne võimekus ei ole teab mis kõrge – seal on mingid selged põhjus-tagajärg seosed ja seda asja on lihtne lahendada. Aga keerulisemad on alati need juhud, kus on selgelt väga tark laps. Siis jääb mulje, et ta suudaks, võiks ja saaks oma tegevustega hästi hakkama, aga reaalsuses see kuidagi ei avaldu.

SPB: Nõustamiskomisjonis on aga väga harukordne, et oleks neid õpilasi, kes on ülimalt andekad ja seetõttu vajaksid mingeid eritingimusi. Õpetajad ka palju varmavalt leiavad neid lahendusi, vähemalt oma arvates. Kas see tegelikult on nii, ei tea, ma arvan, et see on tavakoolides suur probleem, et ei leita neid adekvaatseid lahendusi.

SPA: Klassikaline lahendus, mida aeg-ajalt esineb, on see, et kui on tubli laps ja saab kiiresti valmis, siis anname talle veel neid ülesandeid. Tihti antakse mahult rohkem ülesandeid, selle asemel, et anda keerulisemaid ja võimetele vastavaid ülesandeid. Tundub, et tavakoolides seda juhtub ka.

SPB: Need väljakutsed minu meelest ei vasta väga sellele, mida õpilased ootaksid. Sageli on see probleem, et õpetaja tegeleb sellega, mida ta tegemata jätta ei saa – kui klass laias laastus kolmeks jagada, on keskmine rühm, nõrgemate rühm ja võimekamate rühm. Nõrgematega sageli ei saa tegelemata jätta. Seda, et kvalitatiivselt tugevamatele erinevaid väljakutseid ja ülesandeid pakkuda, väga palju minu arvates ei tehta. See võib mõnes mõttes olla teadvustamise küsimus. Üks asi, mis mulle on ka kõrva ja silma jäänud, on see, et rõhutatakse seda, et õpilane on väga andekas, aga sellele ei järgne mitte midagi – see pool, et see tähendab mingis mõttes ka suuremat vastutust, tööd – seda ei tule kaasa. Siis sellele andekale, kes tegutseb alla oma võimete, jääb ainult see teadmine, et ta on väga andekas. Tööd oma ande edasi arendamiseks õpilane võib-olla väga palju ei tee, õpetaja ei pruugi teda ka aidata.

SPA: Minu meelest üks põhilisi hädasi on, et keskmisest pisut tugevamate ja andekamate puhul see õpiharjumuse küsimus libiseb mööda. Räägitakse, et õppekava on väga raske, keskmisest üle, aga tegelikult ta ei ole ju raske ja tugevamad ei pea väga pingutama. Minu tutvusringkonnas on palju inimesi, kes ütlevad, et nad ei ole pidanud elu sees õppima, nad saavad niisama läbi. Eriti kui hinne ka tähtis ei ole, ja ollakse neljaga rahul, ning kolme peale ikka tehakse ära. Hiljem tekib probleem, et elus on vaja end vahel ikkagi kokku võtta ja pingutada. Siis ei loe andekus, vaid kuidas sellega töötatakse, õpiharjumusi ei ole tekkinud.

SPB: Jah, andekatega on piisavalt palju teemasid, seda enam siis, kui on lisaks arenguhäiretega õpilane. Kogu motivatsiooni ja teistega suhestumise teema on neile keeruline. Lisaks ka see, et kas õpilane on üldiselt andekas või tal hetkel on mingi erihuvi.

TM: Milline on koostöö teiste osapooltega – näiteks õpilase individuaalse arengu plaani koostamisel või lapse arengu protsessi toetamisel üldiselt?

SPB: Mina isiklikult ei tea küll ühtegi individuaalset arenguplaani (*IAK*) või individuaalset õppekava (*IÕP*), mis oleks koostatud andekuse tõttu.

SPA: Meie puhul IAP või IÕK koostamisel on sotsiaalpedagoogi abi vaja pigem käitumisprobleemide korral, kui on vaja käitumist korrigeerida. Mis on ainepõhine, siis enamasti me ikkagi madaldame õppemahtu, see on õpetaja enda kompetents ja eripedagoogiga koostöös. Meil on palju eripedagooge ja nad omavahel tegutsevad sellega. Üldine kokkulepe on meil, et kui on juba selline õppekava muutus, mis hõlmab kõiki aineid täiel määral, siis seda peaks tegema meeskonnatööna. Siis on ka psühholoog, eripedagoog, sotsiaalpedagoog juures, sealhulgas on kaasatud lapsevanem ja laps, nii palju kui see võimalik on, olenevalt ka lapse vanusest.

SPB: Mis ma tahtsin IÕK kohta öelda, et siis kui on nii-öelda madaldamine ja on selgelt määratletud hindamine ja kõik muu – see võiks olla ka siis, kui on klassi tasemest ja õppekavast kõrgem. Samas peab seda meeles pidama, et meil on õpilasi klassis kas kaheksa või neli. Kui on tegemist teistest võimekama õpilasega, siis reeglina ei koostata talle selle jaoks eraldi plaani. Kindlasti, nagu see eesmärk ja lähenemine ongi olnud, on meie koolis õpe oluliselt individuaalsem ilma plaanitagi.

Õpetajad tunnevad oma õpilasi päris hästi ja suudavad neid kirjeldada. Individuaalne plaan ei saa olla alati primaarne.

SPA: Tavakooli võrdluses, see kustmaalt me plaane hakkame tegema, on pisut teine. Johtuvalt kui tavakoolis on 24 või 32 õpilast, siis meil on 8.

SPB: Eesmärgid on meil natuke teised, sotsiaalsete oskuste arendamine ja muu. Seda me kindlasti vältida ei saa.

SPA: Selles mõttes akadeemiline haridus ei ole meil kõige tugevam prioriteet. Siiski elus hakkama saamine tuleb esimesena, akadeemiline tuleb järgi. Samas me ei saa akadeemilist kõrvale jätta, sest me oleme kool, mitte sotsiaalasutus.

SPB: Kui kellegi akadeemiline võimekus on ikkagi tugevus – üks õpilane keda me ka eile arutasime – siis loomulikult õpetaja ehitab just sellele tugevusele oma töö üles. See oleneb aga ikka ka, kuidas õpetaja diferentseerib, kes kui palju peaks tegema ja kuidas esitama.

TM: Milline on koostöö õpetajate ja tugispetsialistidega? Kas koostöö on regulaarne?

SPA: Ma arvan, et meil on koostöö üleüldiselt üle keskmise tugev nii tugispetsialistide kui ka õpetajatega ja ka suhteliselt regulaarne. Meil on kindlad ajad, kui tugispetsialistid ja õpetajad kokku saavad. Teine asi on koridori peal vestlused, vahetunnid ja pidev töö. Kaks korda nädalas on spetsiaalsed juhtumite arutamise ajad, kuhu õpetajad saavad tulla. Meil on päris palju tööd ja paratamatult tuleb need arutelud vahel ka muudel aegadel teha. Üldiselt ma arvan, et koostöö on küllalt hea ja regulaarne. Praegune süsteem on nii, et on esmaspäeviti õpetajate infotund ja pärast seda on arvestatud aeg tund kuni kaks, kus saab klassi, õpilast või juhtumit arutada. Kõik õpetajad on oodatud osalema. Teisipäeviti on meil tugigrupi aeg, enamasti mahub sinna kaks juhtumit või klassi, kus saab asjad põhjalikumalt läbi arutada. Me oleme katsunud seda süsteemi teha nii, et esmaspäeviti on rohkem õpetajaid ja teisipäeval on rohkem tugispetsialiste ja õpetajad tulevad pigem üksi, aga see ei ole „kivisse raiutud“ reegel, vastavalt vajadusele. Lisaks on klassi- ja õpilasepõhiseid kohtumisi, mis ei ole nii regulaarsed.

TM: Millised on takistused (Aeg? Raha? Suhtumine? Andmekaitsest tulenevad jm)?

SPB: Takistustest ressursside mõttes on tõesti aeg see, mida jääb väheks ja mis piirab. Täna just kuulsin, kui keegi ütles, et kolmandat ööd ei maga ja ma mõtlesin, et oh kui palju tööd oleks saanud selle ajaga ära teha. Muud ei oska öelda, raha võib muidugi alati põhjenduseks tuua, aga reaalselt ei ole see siin küsimus.

SPA: Ikka aeg-ajalt tuleb kurta et õpetajad võiks rohkem raha saada ja tugispetsialistid eriti. Igapäevases töös, kus mingeid ideid tahame läbi viia, siis ei olegi raha nii oluline vaid inimeste ajaline ressurss. Meil on ligi 300 õpilast, tugispetsialiste vist umbes 12 kokku, ma võin eksida. Sotsiaalpedagooge on kaks ja psühholooge ka kaks. Tahes-tahtmata kõikide õpilasteni ei jõua. Kui arvestada, et meil on kõik erivajadustega õpilased, siis mingi regulaarsusega peaks kõikideni jõudma. Paljud muidugi saavad ka väljaspoolt kooli tuge, aga sellega oleme kursis. Pigem meil on inimressursi küsimus.

SPB: Selles mõttes on ka ajalise ressursi küsimus, et on virm igasuguseid mõtteid ja ideid, mida võiks katsetada. Sellele oleks vaja pühenduda mingi periood, oleks vaja aega ja energiat, aga seda aega ei tule ega tule.

SPA: Uue asja arendamise aega ei jää, enamasti on mingid jooksvad küsimused või regulaarsed juhtumid, õpilased ning vanemad, kellega kohtuda. Mõnusat analüüsi ja planeerimise aega eriti ei ole. Aga ma arvan, et igasugused uued algatused meie koolis on väga soositud. Kohati tundub, et võiks isegi vähem uusi algatusi olla, siis hoiaks paremini kätt pulsist. Andmekaitse ei ole eriliseks probleemiks olnud, mõne üksiku juhtumiga võib-olla.

SPB: Reaalselt oleneb ikkagi, kui palju energiat peab suhtlusprotsessi panema, et koostööd teha. On üksikuid juhtumeid, aga kas see jääb just andmekaitse või muu koostöö soovi taha.

TM: Sain direktorist aru, et kui õpilane käib arsti juures, siis käib keegi koolist kaasas?

SPB: Jah, sageli meil on nii.

SPA: See on pigem nagu üldine hoiak. See ei saa olla reegel, sest seda lapsevanem otsustab, aga me alati soovitame ja pakume. Me näeme, et see on kasulik.

SPB: Igal juhul jääb siis andmekaitse takistus sel juhul koostöös lapsevanemaga vähemaks.

SPA: Ma arvan, et see on ka sotsiaalpedagoogi ja sotsiaaltöö suhtumise iseärasus, võttes ja hinnates andmekaitse olulisust, saame me adekvaatselt aru, mis piirideni andmekaitse läheb. Kui me räägime mingist probleemist, siis me lähtume ka lastekaitseeadusest, mis ütleb, et iga täiskasvanu peab

tegutsema laste huvides. See on tõlgendamise küsimus. Ma ei taha öelda, et keegi rikub seadust või delikaatseid andmeid väga kergekäeliselt liigutatakse, vaid kui on tõeline probleem, siis julgetakse sellega tegeleda. Seda ei tooda vabanduseks või takistuseks.

SPB: Probleemiga tegelemiseks ei saa ju reaalseks takistuseks olla see, et andmekaitse seadus takistab. See on mõnes mõttes väga mugav vabandus. Mul ei ole tegelikult ju vaja seda F numbrit (*RHK diagnostika*), ma näen probleemi niigi või siis mõnel juhul ei näe. Raamatud on olemas, ma võin ka sealt vaadata. Ma ei ole võib-olla kindel, kas arst on kirjutanud sinna selle F-i või midagi muud, IQ numbri, asja olemust see tegelikult ei muuda – oleneb õpetaja või tugispetsialisti kogemusest, hoiakust ning suhtumisest.

SPA: Kui sa tahad asjaga tegeleda, siis on võimalik seda teha. Andmekaitset seada vabanduseks tähendab, et mul ei ole piisavalt aega, jõudu või tahtmist investeerida lapsevanemaga suhtlusesse. Tegelikult enamus vanemaid 98-99% ikkagi tahavad oma lapsele paremat ja nad hoolivad. Mingi hulk on, kellele oma laps ei lähe korda, aga neid on väga väga vähe. Kui spetsialist suudab välja näidata, et tema ka hoolib lapsest, isegi kui vanemad on negatiivse kooli- või spetsialisti kogemusega, siis nad ikkagi tulevad kaasa.

SPB: Meil on pigem ikkagi see probleemiks, et on liiga palju infot. Kõike tegelikult ei taha alati teada või seda ei ole tarvis probleemide lahendamiseks. Võib olla, et lapsevanem tahab jagada, ning et keegi teda kuulaks.

SPA: Mõnda eriti jäledat lugu kuulates, on ka spetsialistil vaja see endast pärast välja saada.

SPB: Mis andekaid või erivajadusega õpilasi puudutab, on minul see kogemus, et andmekaitse teema on üle paisutatud. Õpetajal klassiruumis mõnes mõttes ei ole vaja teada diagnoosi, ta näeb probleemi ja ta peaks väljaõppinud spetsialistina teadma ja leidma pedagoogilise lahenduse. Kas õpilane on diagnoositud hüperaktiivseks või muud, see tegelikult ei ole nii oluline, kui õpetaja tahab selle õpilasega tegeleda. Sealt edasi tuleb suhtlemise ja muu teema. Võimekate või vähem võimekate puhul see ei tohiks olla probleem.

SPA: Kooli töös on sisse tulnud andmekäitlemisega seoses see, et mingi hetk, kui andmekaitse teravamaks läks ja sellest räägiti rohkem, toodi välja, et andmete käitleja on kool kui asutus, mitte üksikisik. Mis tähendab, et koolisisesele omavaheline info jagamine on vajalik. On eetilised ja moraalsed aspektid ning kõigest me ei räägi. Kui on väga isiklikult puudutav lugu, siis ei ole vaja rääkida sellest kõikide õpetajatega, see ei ole mõistlik. Oluline on, et info ei tohi minna koolist välja või teiste õpilaste-vanemateni.

SPB: Meil on näiteks selline nõusoleku küsimise vorm, kus kõik vanemad annavad oma nõusoleku selleks, et tema lapsega tegelevad vastavalt tema vajadustele erinevad spetsialistid. Kool on lubanud kasutada ja töödelda lapse isikuandmeid seaduses ettenähtud korras. Samuti on seal küsitud luba kooli koduleheküljel ja infotruukistel avaldada fotosid koolielust, kus võib olla jäädvustatud ka nende laps. See nõusolek kehtib meie maja siseselt ja see tähendab, et psühholoog, sotsiaalpedagoog või keegi teine spetsialist ei pea küsima iga kord lapsevanemalt nõusolekut, kui ta lapsele läheneb. Hetkel seadus ikkagi võimaldab selles piires tegutsemist ja loomulikult me peame omalt poolt sellest kinni. Lapsevanemale on seda selgitatud, arvestades, et kõigil õpilastel on mingid erivajadused. Lapsevanem annab loa, et me suhtleme tema lapse teemadel. Loomulikult anname lapsevanemale pidevalt infot sellest, mis toimub, aga me ei pea iga kord ette küsima, kas me võime lapsega tegeleda.

SPA: On väga harva selliseid juhte, kus lapsevanemad nõusolekust keelduvad. Täielikult ei ole siiani keegi keeldunud, sest nad on meie kooli jõudnud (*mis eeldab põhjendatud dokumentatsiooni ja otsust*). Aga vahel on mõni üksik spetsialist, kellega ei taheta koostööd teha – kas on mingi isiklik kokkupuude või mingi muu põhjus. Aga näiteks psühhiaatri juurde me kunagi ei suuna ilma lapsevanema nõusolekuta (*kooli meeskonnas on ka psühhiaater*), seda me alati küsime üle, sest see on teine tasand nii-öelda.

TM: On päris tähelepanuväärne, et on küsitud luba kooli koduleheküljel kasutatavate piltide kohta. Aastaid tagasi kohtas, et õpilaste nimekirjad olid kooli kodulehekülgedel rohkem üleval. See on vähenenud?

SPB: Jah, see on üsna tundlik teema. Kes vähegi huvi tunneb, võib hakata mingeid järeldusi tegema lapse kohta selle info põhjal, mis kodulehel üleval on. See on oluline mõtlemise koht.

SPA: Klassipiltide avaldamist ei pidanud andmekaitse ise mingiks „kuritegelikuks“ tegevuseks, see ei ole piiratud. Meil seda kogemust ei ole, et vanemad oleks protestinud.

SPB: Pigem on pildid üritustest. Klasside nimekirjad on teine asi, praegu on välja toodud õpilasi, keda on tunnustatud.

SPA: Info liikumine on muutunud võrreldes kümne aastaga, seda küll.

TM: Kas ja mida saaks/peaks muutma?

SPA: Ei tea, et kui saaks aega muuta. Kui saaks aega ja inimesi juurde, siis oleks ju vahva. Aga olgem ausad, kui meil on rohkem inimesi, siis siin ruumi tingimustes me väga palju rohkem tööd ei saaks teha. Me siin jagame ka ühte tuba. Täna on olukord, kus direktor ja õppealajuhataja on ära ning meil on kaks kabinetti ekstra kasutada, saame seal vestlusi läbi viia. Ruumi probleem on väga terav, ilmselt ongi kõige suurem mure. Seda igal tasandil – ühtepidi meie töö tegemisel, teistpidi on meil individuaalõppe tunniplaanid, keda on 18 õpilast. Neile leida sobivat õppekohta, ühele õpilasele üks vaba ruum, on keeruline.

SPB: ... soovivatalt isegi, et oleks õpilasel alati üks ja seesama ruum.

SPA: Meil on üle 40 klassikomplekti pluss individuaalõppe „klassikomplektid“, see annab kokku ligi 70 klassi. Ruum on piiratud. Õpilaste arvule ta justkui vastaks, aga kui seda hoonet kooliks ümber renoveeriti, siis arvestati klassi suurusega 16 õpilast, mis on nüüdseks muutunud (*on nelja, kaheksa ja ka üle kümne õpilasega klassid*). Pindala võib olla isegi piisavalt, aga ruume on füüsiliselt vähe. Õpilastel on vaba aja teema ka, et kus nad vahetunnil saavad olla. Meil on kitsad koridorid ja vähe valgust, väga vähe on lihtsalt olemise kohta.

TM: Milline on koostöö süsteem erinevate osapooltega ja kuidas reguleeritud?

SPA: Seda sai natuke räägitud, aga kooli juhtkonnaga on meil iganädalased koosolekud, kus mina tugimeeskonna esindajana olen olemas. Seal on rohkem kooli arengut puudutavad ja muud üldisemad teemad ning akuutsed küsimused.

SPB: Eks see probleem natuke on üleval, kool kasvab, õpilasi tuleb juurde – inimesi tuleb kohutavalt juurde. Selles mõttes kommunikatsiooni probleem või üldse väärtuste jagamise probleem on olemas, nagu ikka kõikide kasvavate organisatsioonide puhul. Mingit hierarhilist struktuuri meil ei ole, et kellegi ukse peale koputatakse korra, teisele kaks ja mõnda kohta ei mindagi sisse – sellist probleemi ei ole. Kollektiiv on ühtne, meil on ühine „vaenlane“ ehk väljakutse ja probleem on üks ja pidev, me ei saa keegi kuidagi eralduda sellest, mis toimub.

SPA: Meil on ühtepidi ühine eesmärk õpilaste näol ja teistpidi probleemid on kõigil samad. Pigem meie õpetajate kohta, arvamusküsitluste tulemusena, on hinnang väga hea. Kollektiivi sõbralikkusele on väga hea hinne, kolleegide tuge tuntakse tugevasti. Eks see ole soovitatav ka, kuidagi külgepidi koos peame siin hakkama saama, muidu ei saagi probleeme lahendada.

TM: Milline on koostöö lapsevanematega? Mis takistab? Millised on vajadused?

SPB: Väga raske on siin mingit üldistust teha.

SPA: On nii- ja naapidi. Lapsevanemaid, kes üldse ei ole huvitatud, on väga vähe. Neid, kes on ülihuvitatud, liiga palju sekkumas ka oma lapse ellu, neid on ka. Teismeliste puhul on ka juhtumeid, kus ema üritab kontrollida kogu elu, kus on ka küllalt andekad lapsed. Enamus jäävad sinna vahepeale. Mulle tundub, et pigem on probleem selles, et varasemad kogemused on olnud rohkem või vähem negatiivsed (*õpilaste puhul, kes on teisest koolist tulnud*).

SPB: Meie koolis on neid vähe, kes on otse siia tulnud. Pigem on kohe siia kooli tulnud need, kellel on pervasiivsed arenguhäired. Aga üldiselt on ikkagi meie koolis väga palju neid õpilasi, kes on käinud läbi vähemalt ühe kooli, võib-olla kaks, mõni viis. Igalt poolt nad saavad mingisuguse kogemuse ja võtavad selle kaasa.

SPA: Kui kogemused oleks väga head, siis ka kooli ei vahetataks ju üldjuhul.

SPB: Eks usalduslike, asiste ja töiste suhete loomine nõuab energiat ja vaeva. Eelkõige see võiks olla klassijuhataja poolt, aga lapsevanemaga suhtlemine ei ole töö, millega keegi ei tegeleks – kõik tegelevad, alates direktorist. Me kõik teeme seda.

SPA: Mis mõnikord seda raskust tekitab, tuleb vanemate enda vanemlikest oskustest. Mitte kõigil, aga on väga suur hulk, kus see on tagasihoidlik, sealjuures sotsiaalne taust. Erivajadusega laps ei ole enamasti ainus raskus peres. Kui see on ainus raskus ja erivajadus ei ole liiga suur, siis ta saab hakkama tavakoolis.

SPB: Siin on ka küsimus, et mis on põhjus ja mis tagajärg. Paljud asjad on tekkinud justnimelt tänu sellele, et peres on erivajadusega laps, mis on toonud rea mingeid muid asju.

SPA: Teinekord erivajadusel ei ole mingit diagnoosi või ei ole mingit füsioloogilist tausta, vaid on selgelt mingi süsteemi ohvriks jäämine. Süsteem toodab ise ohvreid. Peamiselt need avalduvad

käitumishäiretena. Mis see põhjus on, ei ole alati niivõrd oluline, oluline on kuidas see asi süsteemis toimib.

SPB: Kui pere seisukohast vaadata, siis siin on küll see koht, kus koostööd koolist väljaspool, meie seisukohast, võiks palju rohkem olla. Oleks vaja kedagi, kes aitaks meil seda teha. Haridusasutusena me nii süsteemselt seda ette võtta ei saa. Kasvõi psühhiaatrikliinik ja sotsiaalsüsteem – kuidagi seda peretööd oleks küll vaja kellegagi jagada. Lastevanematel oleks vaja tuge ja süsteemset tegevust, et oleks pereteraapia võimalused ja nõustamise võimalused või mingid grupid. Mis puudutab näiteks psühhiaatrikliiniku poolt, et kui lapsevanem ja laps saavad sealt mingisuguse uue infokillu, et siis sellega ka midagi edasi toimuks, et aidata kuidagi perel selle asjaga toime tulla. See on oluline. On muidugi autismiliit ja muud liidud, aga ma ei tea, et oleks käitumishäiretega laste vanemate liit või sotsiaalselt rasketest oludest pärit vanemate liit, kes õpetaks – need asjad on puudu.

SPA: Enne kui ma siia tööle tulin, siis me tegime teismeliste laste vanemate tugigruppi. Neil ei olnud erivajadused, vaid laps oli teismeline. Seal tulid vanemad, kellel olid probleemid. Nimetus oli pandud, et ei oleks märgistamist. See läks päris hästi läbi, aga siis sai raha otsa.

SPB: Kogu see töö on selles mõttes suhteliselt koordineerimata ja juhuslik, põhineb sageli mingil ühel inimesel, kes liigub mingisse võtmepositsiooni. Kui ta sealt kuhugi edasi liigub või mõni muu asi muutub, siis ka süsteem muutub. Järjepidevust ei ole, et meil on siin grupp, kus vanemad on käinud ja soovivad teistel minna. Alati peab kontrollima, kas see grupp ikka veel toimub. On projektipõhiseid või mingi inimese entusiasmist tulenevaid projekte – kui jõud ja raha saab otsa, siis see kukub ära.

SPA: Autismi ühing põhineb suuresti ühe inimese aktiivsel tegutsemisel. Ma ei tea, mis saab, kui ta ära väsib. Aga on üks asi, millele me oleme mõelnud viimase aasta jooksul, et kuidas vanemaid rohkem toetada ja kaasata selles mõttes, et kui me näeme, et vanematel on enesekehtestamisega raskusi või vanemlikud oskused on tagasihoidlikud, siis kooli tulles juba on õpileping. Me näeme selgelt, et ainult lapse toetamisest ei saa abi olla, terve pere peab süsteemina kaasa töötama. Kui nende ootus on lihtsalt see, et meil on kannatlikumad õpetajad, kes teevad rohkem eripedagoogilist tööd, siis see 9.klassi lõpuni toimib, aga peale seda läheb kõik tagasi, midagi ei muutu. Isegi koolipäeva lõpus läheb laps tagasi koju, kus see „päris“ elu käib. See leping oleks pigem nagu koostööleping, see on meil praegu töös. Seal oleks siis kirjas, millised on meie ootused üksteisele, vähemalt kooli ootused vanematelt – väga selgelt väljendatud ootused, et siis ka meie saaks oma tööd võimalikult hästi teha.

SPB: Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduski loetleb ära, mida me võime siin ette võtta. Seal ei ole kirjas kõiki asju, mida me teeme. Selge on see, et ainult sellest (*mida PGS loetleb*) ei piisa, kui me õpilasega tegeleme. Ilmselt puudutab see ka probleemseid andekaid õpilasi, selge, et seal kuskil mingid asjad ei klapi, miks inimene oma potentsiaali täiel määral ei rakenda. Õpilane võib tulla ka perest, kus vanemad ise vajavad abi. Meil on üks väga huvitav juhtum, kus õpilane iseenesest ei ole väga andekas, aga kus lapsevanema vaimne potentsiaal on niivõrd madal, ja siis õpilane ongi 5.klassis juba kõige targem oma peres – aga kuidas ta kogu seda pereelu juhib? Väga hästi see siamaani ei ole õnnestunud, selliseid huvitavaid olukordi on, missugust mõtlemisainet elu pakub. Loodame, et ta ei prooviski lapsena kogu pereelu juhtida. Süsteem läheb sassi – vaevalt see kummaltki poolt auditav on. See vajab sekkumist.

SPA: Seal on juba kognitiivse taseme poolest käärid – kui me räägime vanematest, kes on vaimupuudega ja laps on norm-intellektiga, siis on laps kognitiivselt üle ja saab sellest aru. Vaimupuudega emotsionaalne areng jääb pidama ja vanema teadmised piirduvad kusagil seal, kus laps on 5.-6.klassis. See on lapse jaoks niikuinii keeruline murdeaeg, koolisüsteem ja kõik muutub, see võib probleeme kõvasti kaasa tuua. See ei ole õnneks sageli esinev asi.

TM: Kuidas ja kas on saavutatud usalduslik kontakt kooli ja lapsevanema vahel?

SPB: Üldises mõttes seda on ja mingitel juhtudel ei ole, igal juhul me selles suunas püüdleme. Mitte ainult usaldusliku kontakti, vaid ka funktsionaalsuse poole. On selge et usalduslik suhe peab olema, aga kui see on lihtsalt „ventileerimise“ koht, siis see ei vii kaugele. Võib ju tihti käia kurtmas, pole põhjust kohtumisi lõpetada, aga kui midagi ei muutu, ei vii see kuhugi.

TM: Kas ja kuidas on õppekorraldusse (Teie tegevusse) kaasatud õpilane?

SPB: Kui on üks-ühele õpe, siis on küll mingi raamistik, mida me neile pakume ja üritame neid selles hoida. Individuaalne lähenemine tähendabki ju seda, et õpilane ei saa objekt olla.

SPA: Kui me räägime nendest kahest (*uuringus osalevast*) õpilasest konkreetselt, siis meie tegevus sinna väga kaasatud ei ole. On võib-olla selliseid juhuslikud, episoodilised kohtumised. Kui me räägime üldiselt, siis on välja tulnud, et kui on käitumisprobleem, juhtub väga tihti nii, et keegi koolist

võtab ta enda juurde üks-ühele mingiks ajaks individuaalsele õppele. Minu kogemuses on väga palju õpilasi, kes tulevad infoga, et näiteks matemaatikast ei saa midagi aru ja õpilane ei oska. Kui me siis koos teeme, ma näen küll, et puuduvad õpioskused, aga ülesande lahendamine või arvutamine ei valmista talle tegelikult probleemi.

SPB: See on sageli suhtumise ja hoiaku küsimus. On väga palju asju, mida hea suhe õpetajaga parandab või edendab. Teatud mõistliku määraneni on see vajalik. Võimatu on nelja õpilasega väikeses klassis õpilasi mitte kaasata. Ilmselt on küsimus selles, milline see suhe üleüldse on õpilase ja õpetaja vahel. Kui on 5 inimest klassis, siis on see täiesti teine olukord võrreldes kui on 25 õpilast. Paratamatult suhted ongi teistmoodi, need on lähedasemad, on rohkem koostööd. Ei saa võrrelda, et üks on kergem või raskem, kindlasti on aga suhted vahetumad ja kõigi sõnal on suurem kaal. Struktureeritud klassides on õpetajal vaja rohkem vaeva näha, et autistliku õpilasega suhe toimiks, aga ka õpilased töötavad hoopis teistmoodi, see toob teisest küljest tagasi. Ei ole üldsegi lihtne, kui sul on üks õpilane, kes õppeprotsessis suurel määral sinust sõltub ja kellest sina sõltud. On õpilasi, kes käivad, et ehitada mingi vundament, et ta võiks minna klassi edasi, see igal juhul töötab – kaasatus on oluline.

TM: Millised on õpilase kohta olevad informatsiooni allikad (erivajadus, andekus)?

SPA: Enamasti me diagnoosime teame, andekust me enamasti küll ei tea – see on siukene tunnetuslik küsimus, aga see vist Eestis nii ongi.

TM: Kas ja milliseid positiivseid kogemusi Teil on seoses topelt-HEV õpilaste arendamise ja toetamisega?

SPA: Minul on selliseid õpilasi olnud pigem läbi noorsootöö ja sotsiaalse arengu arendamise, ma ei tea, kas nad on andekad olnud või lähevad selle definitsiooni alla, aga kahtlemata üle keskmise ja enamasti Aspergerid. On olnud suhtlemist läbi projektlaagrite või igasugustesse muudesse üritustesse kaasamise, mis on positiivseid kogemusi toonud. Minu suhtlemisoskused on mõnikord võib-olla liigagi arenenud ja suureks läinud, mis Aspergerite puhul võib olla isegi ohtlik, aga teistpidi – kes on see, kes seda ohtu hindaks?

SPB: Selles mõttes on ju positiivne, et neil tekib koht, kus nad käivad asju rääkimas ja arutlemas. Õrn kokkupuude on olemas ja saab kõrvalt seda arengut vaadata.

SPA: Pigem see enamasti jääbki neile selliseks kohaks, kuhu on turvaline tulla ja öelda.

SPB: Üks teema on ka see, nende kahe õpilase puhul, et mina olen see, kes on sattunud ühe emaga rohkem kokku puutuma ja olen nii-öelda ventilatsiooni süsteemiks – ta annab mulle sisendi, mina kuulan selle ära, natuke töötan sellega ja järgmine kord saab jälle rääkida. On positiivseid kogemusi ka läbi vanemate, kus saab käekäiku jälgida – oled asjaga kursis või annad võimaluse, võtad mingisuguse seisukoha mingile infole, mille kohta vanem tahab testida oma mõttekäike, rõõme või raskusi – saan pakkuda vanemale seda seina või tuge.

TM: Milline on koostöö kooliväliste institutsioonidega – kas ja kust saate vajadusel abi?

SPB: Ülikooliga on koostöö.

SPA: Andekatega väga ei ütleks, et meil seda kogemust oleks, aga muus osas on psühhiaatriakliinik küllalt hea partner – linna psühhiaatrid on nagu tere-tuttavad.

SPB: Üldse tere-tuttavaid koguneb päris palju igasugustest erinevatest majadest – politsei, sotsiaalabiosakond, lastekaitse, haridus ja tugiteenuste keskus, erinevad komisjoni.

SPA: Ma arvan, et meie linnas on koostöö päris hea ja noorsootööga hakkab see järjest enam sinnapoole liikuma. Linnas on kõik tugisüsteemid olemas. Mina pean näiteks noortekeskust enda heaks partneriks. Praegu on linn kaasatud ka ühte projekti, mille eesmärgiks on avada huviringe rohkem erivajadustega õpilastele, andekus on seal üheks osaks, aga üks ta keskendub rohkem sellele teisele poolele erivajadusest. Ma tunnen, et mina olen selle projektiga väga seotud ja tahan seda ajada. Nii mõnigi meie Aspergeritest, kes on proovinud kusagil huviringis käia, ei jää püsima (*suured rühmad ja/või võõrad kaaslased*). On juhtumeid, kus keskkond ei ole päris sama ja tihti käivad seal küllalt aktiivsed lapsed, Aspergerile ei ole see talutav.

SPB: Üks asi, et nad ise ei lähe kergelt võõrasse kohta, aga suhtlemisel sellel (*huvipakkuval*) teemal nad ju „äpud“ ei ole. Aspergerid väga läheksid loodusmajja ja nad seal ka käivad, aga see formaat – nii nagu ei sobi neile suures klassis õppida – nii ka see sotsiaalsete olukordade virr-varr ei sobi. Kontakte on liiga palju, ta tähelepanu läheb mujale, tuju kaob ära. Tegelikult nad tahaksid keskenduda ju hoopis millelegi muule, mitte tegeleda seal muu „jamaga“ mis ümberringi toimub. See on korraldusliku poole küsimus.

SPA: Ma arvan, et abi tuleb igalt poolt, kus vaja on. Kõik erinevad majad, kus igasuguseid asju tehaks, on üksteisele üsna lähedal. Selles mõttes on linn väga avatud – abi, nõuanne või tugi on telefonikõne kaugusel. Harva, kui isiku tasandil ei klapi ja on raske koostööd teha.

SPB: Eks see info erinevatest erivajadustest, võrreldes mingi ajaga tagasi, on ikkagi levinud. See on oluline, et informeeritus on olemas. Mitte et peab teadma kellel mingisugune diagnoos on, vaid põhimõtteliselt, mida mingi eripära kaasa võib tuua – kuidas sellega peab toimetama või kelle käest küsida, kust vaadata. Millegipärast tundub, et huviringid andekatega tegelemisel esirinnas ei ole. Kuigi tundub loogiline, et huviringides võiks andekaid olla, siis on tõenäoliselt sama probleem, et keskendutakse keskmisele ja tipud jäävad kõrvale.

SPA: Samas on ülikooli teaduskool ja muud asjad, mis selgelt ongi andekamatele suunatud.

SPB: Jah, aga see on väga spetsiifiline andekus, akadeemiline. Muidugi on spordiringid ja muusikakoolid ka, aga seal on kindel formaat – muusikakool on ikkagi kool. Kõigile musikaalselt andekatele inimestele ei pruugi see vorm sobida. Ka sporditrennides võivad olla reeglid väga jäigad, tuleb teha asju just nii ja mitte teisiti.

SPA: Eile oli selle projekti avaseminar, mis on seotud erivajaduste ja huviringidega. Seal tuli välja see, et spordiringid on need, mis võiksid olla väga populaarsed, aga kus on erivajadustega arvestamine kõige kehvem. Samas kui ma räägime näiteks Aspergeritest või ka käitumishäiretest, siis teinekord spordiringi tohutult hästi just sobibki, sest seal keegi ei mõtle liiga palju paindlikkuse peale ja raam on selgelt paigas. Meil on üks autistlike joontega käitumishäirega poiss – ainus koht kuhu ta läheb hea meelega ja mida ta väga hindab, on üks rahvatantsu õpetaja. Teiste hinnangul, kes seal veel käivad, on õpetaja karm ja range. Enamus õpilasi läheb sinna hirmuga, aga see poiss läheb suure rõõmuga, sest seal on raam nii paigas.

SPB: Kahtlemata tal tuleb see ka väga hästi välja, mida ta seal teeb. Ilmselt see annab mingi turvalisuse tunde, et on väga täpselt teada, mida tuleb teha ja millised on ootused-lootused. Ta võib-olla ei mõtle sellele, et õpetaja mõtleb minust halvasti, see talle muret ei tee. Tal ongi väga hea, sest ta teab täpselt, mida tegema peab ja räägib siis, kui öeldakse.

SPB: Kui õpetaja teeb kõvemat häält, võib lapsel üldiselt tekkida tunne, et õpetaja on pahane. See poiss võib aga tõlgendada seda sellena, et õpetaja ütleb seda, mida ongi vaja öelda.

SPA: Ma pean kahjuks minema (*lahkub ruumist muude kohustuste tõttu*).

TM: Millised on probleemid, mis takistavad (raha, aeg, vms)?

SPB: Eks rahaprobleem kehtib kõige kohta laias laastus.

TM: Mida oleks lisaks vaja edukamaks õpilaste toetamiseks/arendamiseks?

SPB: Kui rääkida erivajadustest, siis selles osas inimesi on hästi erinevaid. Inimesed on erineval elualal ja erineval ajal oma koolituse saanud. Väga paljud asjad on muutunud, mis puudutavad emotsionaalseid probleeme, pervasiivseid arenguhäireid, käitumishäireid. Mulle tundub, et osa inimesi ei oska sellega arvestada. Need huvialaringid võiks panustada rohkem koostöösse vanematega, et oma harjutusgrupi õpilasi paremini tunda. Meil on palju kogemusi, kus vanemad kiidavad treenerit, et ta on autoriteet ja suhtlevad õpilasega omavahel ning sellest on palju kasu. Selles mõttes lapsega üksi ei ole võimalik toimetada, see peab olema koostöö vanemaga. Kõik treenerid ei suhtle lapsevanemaga, aga need, kes suhtlevad, nende juurde jäävad lapsed üldiselt ka püsima, teinekord ka päris keerulised lapsed. See on tegelikult üks oluline koht. Ma tean, et on andekaid lapsi, kes trennist või ringist on ära tulnud. Põhjus võib olla just selles, et ringijuhil oleks vaja rohkem panustada õpilasega suhtlemisse. Ringid võiksid ju tegelikult andekate toetamiseks reaalselt olla, huviharidus kui selline. Koolis jääb arendamine ikkagi peamiselt akadeemiliseks. Muidugi on koolis muusikatunnid, kehaline kasvatus, aga nende ainete maht on liiga väike – siin süvendatud õpet ei toimu, õppekava on niimoodi üles ehitatud. Kõikide erivajadustega ei saa tavainimene muidugi kursis olla, aga ühiskonnas üldiselt on erinevate häiretega lastega tegelemine ja mõistmine suuresti tolerantsi küsimus. Näiteks Aspergeri sündroomiga laste vanemad on tihti hädas sellega, et last peetakse kasvatamatuks ja tekib väga ebameeldivaid intsidente nii neil endil kui lastel, inimesed lausa pelgavad neid. Küsimus ei ole ju selles, kas laps on Asperger või midagi muud, minu küsimus inimesena on kuidas ma sekkun ja millesse ma sekkun või mis hinnanguid ma kujundan. Teinekord on vaja mingitesse olukordadesse sekkuda, on asju, mis ei ole normaalsed – näiteks kuidas vanemad oma lapsega käituvad, kuidas lapsed omavahel käituvad või noored bussipeatuses. See on ühiskondliku arengu teema, kõik asjad on omavahel selles mõttes seotud. Võib olla raske piiri tõmmata ja otsustada millele reageerida. Väga lihtne on reageerida ja sõimata ema, kelle laps poes „jonnib“, see on üks äärmus. Teine äärmus on kui

näed, et teismelised kedagi mõnitavad või peksavad – siis on hoopis teine küsimus. Väga mõnus on turvaliselt sekkuda ja oma paha tuju välja elada, aga mis sellest reaalselt abi on? Aspergeri sündroomiga ja käitumishäiretega laste vanemad toovad seda päris sageli välja, et tegelikult on raske teiste inimeste hulgas olla ja toime tulla. Nad peavad oma lapse käitumist palju selgitama. Meie kindel seisukoht on, et diagnoos ei vabanda välja kohatut käitumist, aga inimesele tuleb õpetada kuidas oma eripäraga toime tulla. Inimeselt ei saa nõuda võimatut, aga teisest küljest tuleb nõuda hädapärast toimetulekut – et sina ei sega teisi ja teised ei sega sind. Seda on igal juhul võimalik õppida ja õpetada. Aja jooksul on hästi palju muutunud. Paljud on öelnud, et füüsilise puudega lastevanematel on lihtne, nende laste puue on silmaga selgelt näha, inimesed suhtuvad toetavalt ja teevad mööndusi. See mis toimub psüühikas, seda ei ole võimalik kohe näha, seetõttu on keeruline. Aga kindlasti on inimeste suhtumine päris palju muutunud sallivamaks ja mõistlikumaks. Sekkutakse seal, kus on mõistlik ja jäetakse tähelepanuta see, kus teiste suhtumine ei ole abiks. Sageli võib-olla suhtumine keeruline ka lähedases pereringis, on lapsevanematega suheldes välja tulnud. Ma kujutan ette, et andekatel ja varaküpsenud lastel ei ole lihtne oma sugulastega ja lähiringiga toime tulla – mis sa siin vahid toas kogu aeg, miks sa ei suhtle teistega, miks sa oled ninatark – eks neil on omad probleemid. Erivajadusega lapse õed-vennad on samuti löögi all ja neil on raske. Klassis aga tuleb ikkagi tegeleda sellega, mida kõrvale jätta ei saa. Kuskilt tuleb piir ette, mööndusi tuleb teha, aga pea-asi et kellegi vajadused ei jääks päris rahuldamata.

TM: Mida oskate lisaks öelda uuringus osalevate õpilaste kohta?

SPB: 5.klassi õpilane M on pigem filosofoerija tüüpi, 11.klassi õpilast K ma tean vähem. M üldvõimekus on hea, ta saab kõikide asjadega hästi hakkama, vaatamata sellele prognoosile, mis talle alguses anti. Valdkondade mõttes on M puhul tugevad pigem humanitaarained ja verbaalne võimekus. Talle väga meeldib arutleda, tema mõttekäigud on huvitavad. Ma tean, et vahepeal ta oli Martin Lutherist vaimustatud ja mõtsikles protestantismi üle. Tal on vaimsed huvid, seal kõrval on teisi Aspergeri õpilasi, kes näiteks on huvitatud bussiplaanist. See teemade valdkond, mis M-i huvitab on teistmoodi, see ei ole päris kitsa erihuvina defineeritav, vahepeal oli ta Titanicust huvitatud, mis võiks justkui olla konkreetne erihuvi. Huvipakkuvad teemad tal vahetuvad, ilmselt üks mõte viib teiseni ja siis ta süveneb sellesse teemasse. Siis ta tahab sel teemal kõigiga arutleda. Ma arvan, et tema kohta võiks öelda „semiootik“, nemad tegelevad kõigega ja kõigiga, raske öelda.

(eelnevalt lahkunud sotsiaalpedagoog (SPA) naaseb kabinetti ja vestlusesse)

SPA: Mina olen 11.klassi õpilasega K kokku puutunud tema iseseisvumise teemadega (*K tuli 10.klassi teisest linnast ja elab omaette üüritud korteris*). Me tegelesimegi sellega, kuidas üksi hakkama saada. Tema puhul on väga tubli ja aktiivne klassijuhataja. K puhul on see, et ta on nüüd õigesse kohta sattunud. Paljude autistlike noorte puhul, kes meile alles gümnaasiumi tulevad, võib näha imelisi avanemisi, justnimelt sotsiaalse poole pealt. Nad tulevad nii, et keha on kühmus, meenutavad pigem „maanteemuhku“ kui inimest. Siin läheb neil selg sirgu ja õlad laiali.

SPB: Kui õpilane on stressis, siis on väga raske oma potentsiaali täiel määral avada, fookus on kuskil mujal. M kohta aga, kui on piisavalt huvitav inimene, siis ta võib valmis olla ka võõra inimesega vestlema. Tema jaoks on tähtis, et inimesel oleks elukogemust, see oli ka tema etteheide, kui õpetaja vahetus ja tuli noorem õpetaja. Aga nüüd nad on omavahel kohanenud, „Mis see noor inimene eluasjadest teab“ oli M esimene hoiak, aga õpetaja on nüüd tublisti ennast täiendanud ja on M-le vastuvõetavamaks vestluspartneriks, seis on muutunud.

Lisa 8. Vestlus 11.klassi õpilasega

Kuupäev: 09.04.2014

Koht: kooli ruumides, kl 12.53-13.21

Pikkus: 28.42 min

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Õpilane (Õ) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: Õpilasega oli enne vestlust suheldud e-kirja teel ning tal oli võimalus küsimustega eelnevalt tutvuda. Õpilasega leppisime kokku, et me Sinatame. Paaril korral palus õpilane, et neid vastuseid kellelegi ei räägitaks – seega on need jäetud siinkohal kirja panemata.

TM: Ma saan aru, et Sa tulid siia kooli eelmisest õppeaastast?

Õ: Jah, 10.klassi tulin siia, praegu olen 11.klassis.

TM: Kuidas Sul see koolivahetus on läinud? Kas Sa oled siin kohanenud?

Õ: Mulle meeldis juba alguses siin. Põhimõtteliselt ma ei näe küll, et siin midagi viga oleks. Mõni asi võib olla raske, aga ma saan hästi hakkama.

TM: Kas õpingute maht on vahel liiga suur?

Õ: Jah on, aga ma saan hakkama. Mõnikord läheb niimoodi üle pea, see võib olla natuke ebamugav, aga muidu ma olen kõik asjad ära saanud teha. Selles suhtes on kõik hea.

TM: Kas Sul on hinded ka paranenud nüüd siin koolis?

Õ: Sellega on siuke lugu, et ma katsun lühidalt selgitada: ma läksin üks aasta hiljem esimesse klassi, mul oli kõrvapõletik. Seitsmendas klassis mul tuli tahtmine olla ühe klassi võrra ees. Ma ei tahtnud seitsmenda klassi aineid õppida. Tahtsin neid asju õppida, mis klassis ma peaks olema. Sellepärast läksid hinded kehvaks, et ma ei viitsinud õppida selle klassi materjali, kus ma tegelikult olin.

TM: Et Sind huvitas rohkem juba järgmise klassi materjal?

Õ: Jah. Ma sain sõpradeks juhuslikult nendega, kes olid vanemas klassis – kus ma oleks vanuse järgi pidanud olema. Nad olid seal kõik minuvanused. See, kus klassis mina õppisin olid kõik aasta nooremad. Sellepärast hinded läksid kehvemaks ja see kestis kuni üheksanda klassi lõpuni välja, umbes seitsmenda klassi lõpust alates, kui ma nendega sõbrunesin.

TM: Kas olid mingid kindlad ained, mida Sa tahtsid või ei tahtnud õppida?

Õ: See oli üldiselt, sõltus sellest, kui hea ma olin mingis aines. Aga kõik läks alla lihtsalt.

TM: Kas Sa siis jätsid oma õpikud kõrvale ja võtsid järgmise klassi õpikud?

Õ: Jah, oli küll nii. Sinna ma ei saanud midagi teha, ma tahtsin kahte klassi korraga lõpetada. Tahtsin olla koos teiste omavanustega. Nüüd pole enam midagi teha. See läks üle.

TM: Kas Sa said 7.klassi ikkagi lõpetatud?

Õ: Ma õnneks sain jah kõik lõpetatud. Hinded veidike kannatasid. Õnneks ei pidanud ühtegi klassi uuesti läbima.

TM: Kas 8. ja 9.klassis Sa said jälle tavapäraselt õppida?

Õ: Tegelikult see kestiski üheksanda klassi lõpuni. Seitsmendas klassis oli veel kõik normaalne. Seitsmenda klassi lõpus ma lihtsalt ei viitsinud enam. Kaheksanda klassi algusest ma tahtsin kahte klassi korraga lõpetada, et lõpetada 8. ja 9.klass korraga ära. Ma oleks siis peale 8.klassi pidanud minema 10.klassi, siis oleks vanuse järgi õige olnud.

TM: Et siis vanuse järgi Sa tahtsid olla kõrgemas klassis omavanustega koos?

Õ: Jah, oli jah, no mis ma teha saan. Ma olin ainuke ka, kes oli üle õige vanuse. Ma ei tea noh..., nüüd on see üle läinud.

TM: Aga lõpuks Sa lõpetasid põhikooli ilusti ikka ära?

Õ: Jah. Mulle pandi õnneks hinded välja. Ma nägin vaeva ka ikka, et saada kolm vähemalt. Ma nägin väga palju vaeva, et saaksin lõpetatud.

TM: Kas Sul on mingid lemmikained ka, mis eriti hästi lähevad?

Õ: Inglise keel näiteks. Nüüd ma näen igas asjas vaeva. Nüüd mul pole seda tunnet enam. Ma ei tahtnud seitsmendas õppida seda klassi ja selles oligi probleem. See on minevik juba.

TM: Kas siin koolis on Sul kõik hästi, et õppisid 10.klassis ja nüüd 11.klassis?

Õ: Peale 9.klassi lõpetamist mõtlesin, et ma edasi õpin ikka selle klassi materjali, kus ma olen.

TM: Kas Sa tunned, et Sul on siin parem õppida? Kas on midagi teistmoodi?

Õ: Teistsugune kindlasti on, aga õppimise poolest ei ole väga erinev. Programm on sama. Aga siin on õpetajad teised ja õhkkond on teine.

TM: Kuidas Sa õpetajatega ja teiste kooli töötajatega läbi saad?

Õ: Hästi, aga eelmises koolis sain ka õpetajatega hästi läbi.

TM: Kas Sa tegid vaelearestuse selle õppimisega, et õppida kahte klassi korraga?

Õ: Jah, mul olid siuksed tunded, midagi polnud teha sel korral.

TM: Kas Sul siin teises linnas ja koolis on tekkinud uued sõbrad ja kaaslased?

Õ: Jah, mul on juba algusest peale siin hea olla, mulle meeldib siin siinamaani.

TM: Kas sa elad nüüd siin üksinda?

Õ: Ma põhimõtteliselt elan üksinda, nädalavahetustel käivad vanemad või vanavanemad külas. Nädala sees pean üksinda hakkama saama enamasti.

TM: Aga kas vahel tekivad mingid raskused üksi olles õppimisega või muudes asjades?

Õ: Ei, ma saan alati hakkama. Kui mingi probleem on, siis lihtsalt võib-olla on väga palju õppida. Ma olen oma klassis üks parim õpilane. Vahel on aega vähe, et kõik tehtud saaks.

TM: Kas mõnikord oled väsinud ka, kuna peab õhtul kaua õppima?

Õ: Eks seda ole alati, kuna tõusma peab väga vara, esiteks. Ja mõnikord lähevad õppimised väga pikale, kui tahta kõik ära teha, muidu jääb lihtsalt midagi tegemata.

TM: Kas Sa elad koolist kaugel ja pead hommikul tulema bussiga?

Õ: Ei ma tulen jalgsi, ma elan koolile üsna lähedal, alla poole tunniga jõuan kooli, üle 15 minuti võib-olla. Ma ei sõltu bussiaegadest. Me otsisimegi korterit kooli lähedale.

TM: Kas Sa vanematega suhtled nädala sees ka?

Õ: Jah, telefonis või Skype'is videokõne kaudu. Nädalavahetustel nad käivad külas. Mõnikord käivad vanavanemad. Vanemad ja vanavanemad elavad päris kaugel.

TM: Kas Sul on õdesid või vendi?

Õ: Ei ole.

Õ: Ja peale 9.klassi lõppu on kõik korras. Ei oskaks paremat tahtagi.

TM: Et siin uues koolis ja linnas kõik sujub?

Õ: Jah, kuigi ma alguses ei tahtnud siia tulla, sest see on nii kaugel ja ma kodus ei saagi käia. Iga nädalavahetus ei saa kodus käia, vahemaa on nii pikk. Õnneks mulle kõik siin meeldib, sõbrad on ka toredad. Alguses oli hirm, et olen kodust nii kaugel ega tea, kuidas kõik läheb.

TM: See on loomulik, paljusid hirmutab kui peab perest ja kodust eemale minema.

Õ: See on loomulik jah, loomulikult.

TM: Kas on mingid ained, mis on raskemad ja peab rohkem pingutama?

Õ: Üldiselt ei ole. Sõltub aimest, mida parasjagu antakse õppida, sõltub materjalist. Mõnikord antakse keerulisem, mõnikord lihtsam – see sõltub kõik. Võib-olla kuna ma siis ei viitsinud õppida, siis selles osas oli raskem, aga sellist asja ei ole praegu ette tulnud, et ei viitsiks või on liiga raske. Ma praegu saan kõigega hakkama, füüsika ja matemaatika on mul väga head.

TM: Kas Sul jäävad asjad hästi meelde, või Sa pead üle lugema ja kordama?

Õ: Jäävad meelde küll, kuidas kunagi. Kui tunnis räägitakse piisavalt ja selgelt, siis jääb meelde. Kui kodus õppida, siis mul on täiesti peas. Teinekord sõltub õpetajatest, õpetajatega ma olen tõesti rahul siin ja kõik on arusaadav.

TM: Kas Sul on mingeid tegevusi, mida Sa väljaspool kooli ka teed?

Õ: On näiteks see probleem, et ma tahtsin autokooli minna, aga kuna õppimist on viimasel ajal palju, siis see piirab seda aega. Ma praegu ei jõuaks. Olen õppimise kõrval nii väsinud, et lähen kodus lihtsalt magama. Puudunud olen gümnaasiumi jooksul vaid kolm päeva.

TM: Praegu Sa siis oskad hinnata, et Sa ei jõuaks korraga koolis ja autokoolis käia?

Õ: Jah, praegu olen piisavalt väsinud ja kui suvi tuleb, siis tahan lihtsalt niisama puhata. Ma tundsin juba 11.klassi tulles, et olen 10.klassist natuke väsinud, kuna ma ikkagi kõik asjad tegin ära. Ma tunnen, et autokoolis käimine ei ole praegu lihtsalt võimalik. On näha, et koormus on suur ja olen kodus väga väsinud. Siis võiks õpingutega lihtsalt head aega ütelda, kui autokoolis käiksin. Ma tahaks muidugi minna, aga praegu ei jõua.

TM: Et 24 tunniga päevas peab saama olulised asjad tehtud ja juurde ei ole aega võtta?

Õ: Jah, täpselt

TM: Aga kas mingeid tegevusi ikka on, mida Sa peale õppimise teha saad?

Õ: Mõnikord oleme sõpradega koos, midagi spetsiaalset ma ei tea.

TM: Kas mingeid ringe ei ole, kus Sa käid?

Õ: Ma käin kitarriringis koolis, siin on veel loovkirjutamine, mida pakuti. Ma tahaks ka jõusaalis käia, 10.klassis käisin. Kehalises kasvatuses on ära määratud, et on ujumine või näiteks võimlatund. Probleem on sama, nagu ma ei saa autokoolis käia, ei jõua ka jõusaalis käia, kuigi tahaksin. Mul üks sõber käib, ma ei tea, kuidas ta õppimisega jõuab.

TM: Oled Sa mõelnud ka, mida Sa peale kooli lõpetamist tahaksid teha?

Õ: Ma olen IT peale mõelnud, aga ma ei ole täiesti kindel selles. See võib-olla pakub huvi. Ma olen kogu aeg selle peale mõelnud. Muid mõtteid ei ole eriti, kõik on nagu käigu pealt. Ma ei ole niimoodi ette mõelnud, et 5 aasta pärast teen seda või 3 aasta pärast toda. Maailm võib muutuda palju selle ajaga.

TM: Et IT on üks võimalus, aga Sul on veel ka üle aasta aega, et otsustada?

Õ: Jah. Ma tean, et IT on küllalt populaarne praegu. Mind see huvitab, võib-olla võtan selle.

TM: Kas Teil on koolis ka eraldi arvutitunnid?

Õ: 10.klassis oli 1 arvutitund nädalas, informaatika. Seal õppisime programme ja kuidas arvutit käsitleda, tekstiprogramme ja muid rakendusi. Praegu spetsiaalselt seda tundi pole.

TM: Kas on koolis ka arvutiring?

Õ: Meil on tunnid, kus me õpime arvutis, näiteks bioloogias just oli. Arvuti on õppevahend, sealt saame infot materjalide kohta. Mõnikord ka kodutöodes kasutame arvutit.

TM: Sa ise kirjutasid alla sellele nõusolekule, et uuringus osaleda. Kas Su vanemad teavad selle kohta?

Õ: Tegelikult vist ei teagi, ma ei ole vist rääkinud neile. Sellest pole midagi ma arvan.

TM: Kas Sa oled nõus, et ma Sinu vanematega suhtlen näiteks e-posti teel? Ma küsiksin vanematelt selliseid küsimusi kooli kohta, kuidas nad rahul on jne.

Õ: Mu vanemad ei satu siia eriti. Võib-olla aktusel käivad. Näiteks ma olin 10.klassis parim õpilane ja neid kutsuti direktori vastuvõtule. Siis nad tulid kooli ja rääkisid õpetajatega. Muidugi siis ka, kui ma üldse tulin siia. Vanemad võib-olla ei ole väga kursis, kuidas siin asjad käivad. Nad elavad kaugel ja teevad oma tööd kogu aeg. Mul midagi selle vastu ei ole, et nendega rääkida.

TM: Aga võib-olla Sa siis räägid nendega ja küsid, mis nad arvavad. Sel juhul saad mulle kirjutada ja saata nende kontaktandmed. Muidugi võid neile anda minu kontaktid, kui neil tekib küsimusi, siis nad saavad minuga ühendust võtta.

Õ: Jah, ma räägin ja siis ma peaksin teile kirjutama.

TM: Kumb vanematest rohkem kooli asjadega kursis on?

Õ: Võib-olla ema, ta ikka vaatab Stuudiumist ja muud, et kõik korras oleks. Ma arvan, et ta on nõus. Ma ei arva, et ta midagi teistsugust räägiks kui mina. Saadan teile tema e-posti aadressi.

TM: Oleks kindlasti hea, kui Sa siis emaga enne uuringus osalemisest räägiks.

Õ: Jah, muidugi jah, muidu tekib segadus.

TM: Ma võin saata Sulle uuesti faili, kus on uuringu kohta kirjas, et ema saaks lugeda.

Õ: Mul on see olemas.

TM: Kas on midagi, mida Sa tahaksid rääkida, mida ma ei ole osanud küsida?

Õ: Nagu ei ole, rääkisin kõik ära. Kõik on korras nüüd, muretsema ei pea mitte millegi pärast.

TM: Seda on väga hea kuulda, et kõik on korras.

Õ: Aga mul tõesti ei ole midagi praegu, mille üle kurta.

TM: Lepime siis kokku, et Sa räägid emaga ja kirjutad mulle, kui Sul aega on.

Õ: Jah, ma usun, et ta on nõus küll.

TM: Suur tänu Sulle ja kirjutame siis. Ja edu Sulle õpingutes!

Õ: Aitäh teile ka.

Lisa 9. Vestlus 5.klassi õpilasega

Kuupäev: 15.04.2014

Koht: lapsevanema (ema) töö juures eraldi ruumis, kl 12.40-13.10

Pikkus: 30.42 min

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Õpilane (Õ) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Õpilase emaga oli enne vestlust suheldud e-kirja teel ning tutvustatud küsimusi ja saadud kinnitus, et need on tema lapse jaoks piisavalt konkreetsed ja arusaadavad. Õpilasega leppisime kokku, et me Sinatame. Selgitasin õpilasele, miks ma temaga rääkida soovin ning miks on vaja vestlus diktofonile lindistada. Ema lahkus vestluse ajaks ja viibis kõrvalruumis. Lapsega oli kokkulepe, et kui ta tunneb end ebamugavalt, siis on alati võimalus lõpetada ja ta saab minna ema juurde. Vestluse käigus esitati täiendavaid küsimusi. Õpilase kõne tundub kergelt düsartriline. Vestlusel ilmneb äärmist korrektsust sõnakasutusel ja näoilmete ning emotsioonide väljenduste vähesust.*

TM: Kuidas Sulle koolis meeldib? Kas sa oled käinud ainult ühes koolis?

Õ: Meeldib küll. Mina ei ole pidanud kooli vahetama.

TM: Mis Sulle koolis kõige rohkem meeldib?

Õ: Kas sa küsid nagu ainet?

TM: Ei, üldiselt, õppeainete kohta küsin hiljem uuesti.

Õ: Ma ise isiklikult ei käi mitte üheski tundidevälises huviringis koolis. Aga on üritused, näiteks homme meil tulebki koolilaat.

TM: Mis seal laadal tehakse?

Õ: Seal laadal müüakse ja ostetakse.

TM: Kas need asjad, mida müüakse on ise tehtud?

Õ: On ise tehtud ja ilmselt müüakse mingeid söögiasju ja iga aasta on olnud, et näiteks pakutakse juuksuri teenust või mingit muud teenust. Gümnaasiumi õpilastel on see kohustus, et nemad peavad mingit teenust pakkuma.

TM: Nüüd ma küsin õppeainete kohta: Millistes õppeainetes Sa tunnend ennast tugevalt ja milles läheb Sul eriti hästi?

Õ: Ajalugu on vist põhilisem.

TM: See meeldib Sulle?

Õ: Jah

TM: Mida põnevat oled Sa koolis kogenud ja õppinud? Näiteks millistes huvitavates kohtades Sa oled koos klassiga käinud?

Õ: Koos kooliga me käisime eelmine kevad Tallinnas Meremuuseumis, seal oli tore. Me väga ei käi ühe põhjusel, meil on üks poiss, kes ei suuda olla arvutist eemal. Ja siis ta esitab tohutult oma protesti ja siis tavaliselt need käigud jäävad ära, kahjuks. Aga me oleme käinud veel Suurel Munamäel, lähemates kohtades. Seal torni otsas me oleme ka käinud.

TM: Kui me jätame õppeained kõrvale - millised teemad pakuvad Sulle erilist huvi?

Õ: Ma keskendun põhiliselt – ehk ma olen mitu aastat uurinud Titanicut. Olen selle kohta väga palju uurinud. Meil on koolis iga aasta „Kuldvillak“, kus siis kõik klassid tulevad kokku. Kuna ma olin nii palju uurinud Titanicu kohta, siis osad minu küsimused pandi ka sinna.

TM: Kas teil on „Kuldvillaku“ võistlused erinevatel tasemetel?

Õ: See on niimoodi, et 1.-6.klass ja siis 6.klassist läheb edasi... kuni 12.klassini.

TM: Kas siis õpilased ise saavad küsimusi koostada?

Õ: Tavaliselt mitte, see oli erand.

TM: Kas peale Titanicu on veel midagi, mida Sulle meeldib uurida?

Õ: Teine maailmasõda, Holokaust. Mulle meeldib lugeda Hitlerist ja Stalinist ja see aeg – kui palju on ühe lühikese aastaga võimalik tappa ära nii palju inimesi. See on mõnes mõttes nagu natuke hämmastav võime inimestel.

TM: Kas Sul on selle kohta ka mingi enda arvamus, mis Hitler ja Stalin tegid?

Õ: Ma arvan, et nad olid mõlemad väga halvad inimesed. Aga kui me vaataksime nüüd statistikat, siis mingitel andmetel Hitler tappis kuus miljonit inimest, selles osa väga palju juudi rahvusest inimesi. Stalin aga lasi hukata kolmkümmend miljonit inimest

TM: Ma olen kuulnud, et Sulle meeldib teoloogia. Kas sa tead, mis teoloogia on?

Õ: Mul ei tule küll hetkel ette.

TM: See on vist tulnud kreeka keelest: „loogia“ (logos) tähendab tavaliselt õpetust ja „teo“ (theos) seal ees tähendab Jumalat. Et see on õpetus Jumalast ja usust.

Õ: Jaa, see mulle meeldib ka.

TM: Kust Sul see huvi on tekkinud?

Õ: Ma arvan, et perekonnast ikka, pigem. Ma olen uurinud väga palju uske ja sellist asja. Ma olen leidnud ka enda jaoks õige, mida ma olen mitu aastat ikkagi järginud. Mida ka meie perekond, ema ja veel osad, järgivad.

TM: Kust Sa peamiselt uurid neid asju, mis Sind huvitavad?

Õ: Kõige tavalisem on internet, millest ma uurin. Raamatutest.

TM: Kas Sa uurid ainult eestikeelseid asju?

Õ: Eestikeelseid ja ka suures osas inglise keelseid asju.

TM: Millistes õppeainetes Sa tunned end nõrgemini? Kus Sa pead rohkem pingutama?

Õ: Ma arvan, et üks selline aine on kindlasti eesti keel ja matemaatika. Eesti keel sellepärast, et mul on kirjutamisega väga halvasti. Ma ei saa kirjutada ja siis ma selle tunni ajal lähen arvutisse. Aga kahjuks mitte oma isikliku arvutiga, mul on natukene teistsugused programmid kus ma olen harjunud kirjutama. Kooli arvutis on teistsugused programmid kirjutamiseks.

TM: Kas Sul on kodus „lauaarvuti“ või sülearvuti?

Õ: Mul on lauaarvuti ja läpakas, mõlemad. Me mõtlesime, et ma võtaksin ikka läpaka kooli kaasa, et ma saaks... Me oleme rääkinud õpetajaga, me rääkisime kooli direktoriga. Kooli direktor ütles, et „aga siis tahavad ju teised ka“. Siis me seletasime talle väga need asjad ära, aga noh selle jaoks, et teha siukest asja on vaja mingeid erilubasid. Me oleme mitu korda käinud haridusministeeriumis, peaks veel minema.

TM: Ju siis tulevad kuskilt seadustest või reeglitest mingid piirangud?

Õ: Ilmselt. Aga ma arvan, et eksamid ma teen küll... või siis ikka räägime niimoodi ära, et ma eksamid saaks arvutis teha. Muidu on päris halvasti.

TM: Kuidas Sul muidu trükkimine välja tuleb?

Õ: Kiirelt.

TM: Kas Sa saad trükkides kiiremini kui paberile kirjutades?

Õ: Jah, ma õppisin juba väiksenä, kuna mul oli kirjutada hästi raske, aga ma tahtsin kirjutada. Siis alguses ma kirjutasin ühe tähe ja siis otsisin järgmist tähte. Aga ma suht väiksenä õppisin juba klaviatuuri niimoodi pähe, et ma sain vaadata telekat või midagi ja samal ajal kirjutada.

TM: Kas tuleb vigu ka sisse?

Õ: Mitte eriti.

TM: Kas Sul on koolis muresid? Milliseid?

Õ: Ei, mitte eriti.

TM: Kas koolis võiks midagi teistmoodi olla? Mis võiks olla teisiti? Kui fantaseerida?

Õ: Rahulikum võiks olla. Kuigi meil on ainult viis õpilast klassis, siis üks inimene lihtsalt oskab väga hästi inimesi provotseerida. Kui ta läheb näiteks väga närvi, siis ta viskab laua pikali. Ma olen käinud tema pärast traumapunktis, sest ükskord ta viskas mind lillepotiga väga tugevalt vastu nina. See on halb mõnes mõttes. Tal on paremaid ja halvemaid päevi.

TM: Et alati ei oska ette näha, kuidas ta käitub?

Õ: Ei oska.

TM: Aga kas Sul endal on ka olnud vahel, et Sa lähed närvi?

Õ: Ma päris palju tunnen, et ok, nüüd ma vihastan. Siis ma hingan mitu korda, ma ei taha endale piinlikkust tekitada. Ma ei ela oma tundeid väga avalikus kohas välja.

TM: Katsud ise ennast rahustada?

Õ: Jah. Aga kodus küll vahest ma sellepärast olen väga närvis hiljem.

TM: Et kodus on see koht, kus Sa saad end vabamalt tunda?

Õ: Jah.

TM: Kas Sa saad kooli õpetajatega ja töötajatega hästi läbi?

Õ: Jah. Mul on väga head õpetajad olnud, välja arvatud esimese ja teise klassi õpetaja. Mul esimeses ja teises klassis oli üks õpetaja, siis kolmandas-neljandas oli üks õpetaja ja nüüd tuli veel üks õpetaja.

TM: Et viimane aasta on olnud Sul juba kolmas õpetaja?

Õ: Jah.

TM: Kuidas Sa klassikaaslastega läbi saad?

Õ: No üks inimene on närviline. Üks probleem on ühe klassi tüdrukuga, lihtsalt kui ta hilineb või kui ta jõuab viimasena asjad välja võtta või kui ta jõuab viimasena sööma, siis ta lihtsalt hüsteeriliselt nutab ja viskab asju. See natukene vajab harjumist, aga inimene harjub lõpuks kõigega ära.

TM: Kas teda häirib, et ta ei saa esimene olla?

Õ: Jah, ta peab olema kõiges esimene.

TM: Kas Sa oled osalenud võistlustel või konkurssidel? Millistel? Kuidas on läinud?

Õ: Ma kolmandas klassis osalesin meie kooli matemaatika võistlusel, kus ma sain kolmanda koha. Sellega läks hästi, siis mul oli korrutustabel peas, enam ei ole, aga jah...

TM: Aga koolivälistel konkurssidel?

Õ: Jutuvestmise konkursil linnas, mänguasjamuuseumis. Seal ma olen kaks aastat käinud. Kuna mulle hullult meeldib sealt üks inimene, ta on üks jutuvestja. Mulle ta iga aasta hullult meeldib, tema jutud ja siuksed asjad.

TM: Kas te peate seal ise jutu välja mõtlema?

Õ: Eelmine aasta pidime ise välja mõtlema. Seekord oli teema ette antud.

TM: Kuidas Sul läks?

Õ: Esimese koha sain. Umbes 12 õpilast oli, kõik esindasid oma kooli. Mina esindasin oma kooli üksinda. Aga esimene koht tuli ja ma olin päris rahul selle saavutusega.

TM: Kui Sa enda peale mõtled, kas on midagi, mille osas Sa oled enda üle uhke?

Õ: Ma tunnen päris palju arvatut. Ma oskan filme kokku panna. Ühe klassivennaga me programmeerime ühte programmi, mis võib-olla tulevikus leiab kasutust. See on siuke et, kui inimene ei taha omale iPadi osta, ta ei tea, mis sellega teha saab, siis ta tõmbab selle programmi alla – see tutvustab iPadi ja selle funktsioone. See on hetkel pooleli.

TM: Sa ütlesid, et teete filme, kas te ise teete neid?

Õ: Jah, me oleme teinud mõned. Ühe filmi tegime ja siis lisame efekte ja monteerime üheks suureks filmiks. Videokaameraga teeme neid.

TM: Ma sain aru, et Sul on õed ka ja vend – milliseid asju te koos õe ja vennaga teete?

Õ: Jah, vanema vennaga meil on ühine huvi, me teeme siukest asja nagu LARP – Live Action Role Play. Jüriööl tuleb üks suur mäng. See on siuke hobi, et kehastutakse vanematesse Eesti muinasaja riietesse, rõngassärgid, umbes 300-500 inimest tuleb sinna. Seal võideldakse.

TM: Kas nad teevad seda lahingut järgi?

Õ: Nad ei tee järgi. See on jälle, et kes võidab, kes ei võida. Seal on turviste punktid. Need turvised on tehtud realselt järgi, tegelikult see ei ole üldse odav hobi. Seal on metallmõök, korralik, mis võib maksta 300-400 Eurot, turvised ka nii 100-200.

TM: Kas see on raske, kui tuleb selga panna?

Õ: Jah, nii 20 kilo läheb sulle juurde. Sellega joosta mina isiklikult väga ei jõua.

TM: Kas see on ohtlik ka, kui te mõõkadega olete?

Õ: No meil on iga aasta olnud mingisugused vigastused. Nüüd riik keelab ka neid asju ära. Ilmselt keelatakse ära sillalahing, kuna silla pealt hüpati ühele inimesele niimoodi peale, et ta murdis osa oma roided ära. Aga õnneks on seal kohe nagu kiirabi lähedal.

TM: Kas kiirabi on igaks juhuks juba kohe nendel üritustel kohapeal olemas?

Õ: Jah, igaks juhuks. Või siis on kuskil hästi lähedal metsas või kuskil. Kõige raskem ongi, kui peaks midagi kuskil metsas juhtuma, et siis see kiirabi auto ei saa ilmselt ligi sinna.

TM: Kas on veel mingeid tegevusi, mida Sa õe või vennaga teed?

Õ: Noorema õega me oleme täiesti teistsugude huvidega. Mina ja minu noorem õde – siiski üks asi on, et me käime vanema õe juures. Ta on hobuse ratsatreener, siis me käime vahepeal tema juures ratsutamas. See on natukene linnast väljas, ma ei mäleta täpselt koha nime.

TM: LARP ongi siis põhiline, mida Sa väljaspool kooli teed?

Õ: Jah. Teisipäeval ja reedel toimuvad näiteks kultuurikojad, kus me ainsatena Eestis teeme siukest asja nagu ring. Siukest Larbi ringi, kus me teeme tõesti käsitööd, näiteks tolleaegseid kindaid, mille

tüki võib näiteks maha müüa 50 Euro eest. Kiivrid on ka, need on natuke kallimad. Me teeme kindaid, nende tegemine tegelikult ei ole eriti üle 20 Euro, aga just see peab olema 100% käsitsi kokku pandud ja õmmeldud, siis läheb kokku umbes 50 Eurot.

TM: Rohkem huviringides ja trennides Sa praegu ei käi?

Õ: Ei. Ma varem käisin jõutõstmises.

TM: Jõusaalis?

Õ: Jah. Aga ma tuln lihtsalt sellest ära, peaks uuesti tegelikult minema.

TM: Kas Sulle meeldib lugeda? Raamatud, ajakirjad, ajalehed?

Õ: Jah, lugeda mulle meeldib, raamatuid.

TM: Milliseid raamatuid Sa oled lugenud? Ajakirju?

Õ: Ajakirja nimi oligi vist lihtsalt „Ajalugu“.

TM: „Imeline Ajalugu“?

Õ: Jah „Imeline Ajalugu“ – see käib meil kodus nagu, on tellitud ja siis ma iga kuu loen seda.

TM: Kas teil käib kodus ajalehti ka?

Õ: Ei, ajalehti loeme netist. Emal käib üks ajakiri, mul ei tule nimi meelde. Seda ma ei loe.

TM: Millised raamatuid Sa oled lugenud, mis meelde on jäänud ja meeldivad?

Õ: Ajaloolisi raamatuid ja siis mulle väga meeldis „Harry Potter“ ja „Videvikku“ olen lugenud. Need on siuksed, mis mulle väga meeldivad.

TM: „Harry Potteril“ oli vist 7 raamatut – kas Sa oled kõik läbi lugenud?

Õ: Ei, mul on viies praegu pooleli, aga seal on 900 lehte.

TM: Kas „Videvik“ on ka sari? Seda mina ei tea.

Õ: Jah, seal oli vist kuus raamatut.

TM: Kas Sa oled filme ka siis vaadanud, näiteks „Harry Potterit“?

Õ: Jah, filme olen ma kõike näinud. Raamatud tahan ikka lõpuni lugeda, kuna raamatus on poole rohkem infot. Kui see pannakse filmi, siis see väga ei ole siukse sisuga nagu on raamat. Ennem tegin ma niimoodi, et lugesin raamatu läbi ja siis vaatasin filmi. Siis ma võrdlesin neid, ja kõik need korrad ma olen jõudnud selleni, et raamat on ikka poole parem minu jaoks.

TM: Kas Sa vaatad kodus vahel telerit ka?

Õ: Jah, ikka vaatan.

TM: Millised saated Sulle meeldivad? Kas Sa iga päev vaatad telerit?

Õ: Lemmiksaated, mida ma rohkem vaatan on „Simpsonid“ ja mis ma oskan öelda... Ja siis ka mingeid dokumentaalfilme erinevaid ja ma arvan, et „Pealtnägija“ on üks, mida ma vaatan. Mõni päev telekast lihtsalt midagi huvitavat ei ole ja siis ma parem olen arvutis sellel ajal.

TM: Kas Sa õhtuti vaatad uudiseid?

Õ: Jah, uudiseid ma vaatan ikka iga päev. Loen veel lisaks ka – praegu olen väga hakanud neid uudiseid igalt poolt lugema, kuna on Ukrainas pingeline olukord, sellepärast ma vaatan.

TM: Millistes huvitavates kohtades Sa oled koos emaga ja perega käinud?

Õ: Me oleme käinud Rootsis mõned korrad. Ja siis me oleme käinud niimoodi, et me läheme Lätti, näiteks korra Riiga ja siis läheme Leetu, ööbime Leedus ja hommikul sõidame tagasi ja vaatame seal veel ringi. Siukseid tuure oleme ka väikseid teinud.

TM: Et selliseid Balti riikide reiseid?

Õ: Jah Balti riikides ja Rootsis, ühe korra olen Soomes käinud.

TM: Aga Eestis, kas olete käinud näiteks muuseumides ja muudes kohtades?

Õ: Jah, enamus linnamuuseume olen läbi käinud, pea-aegu kõik.

TM: Kas on mõni koht kuhu Sa väga tahaksid veel minna?

Õ: Kas seal, zooloogiamuuseumis, on nüüd remont valmis, ma peaksin vaatama. Seal tehti remonti, väiksena see oli mu lemmik-muuseum, kus me ikka päris tihti käisime. Tahaks uuesti minna, kuna seal tehti väga palju asju ümber, nagu räägitakse.

TM: Kui Sul tekivad mingid raskused, kas õpingutes või ükskõik millistes muudes asjades, siis kes Sind kõige rohkem aitab, kui Sul on abi vaja?

Õ: Ema. Siis saan emaga rääkida.

TM: Praegu Sa oled 5.klassis, kas Sa oled mõelnud, kelleks Sa tahaksid saada, kui kool on lõpetatud või mida Sa tahaksid õppida?

Õ: Oi, mul on olnud väga palju siukseid asju, mille peale ma olen mõelnud. Ma mõtlen, et kui ma mingi hea õnne läbi saan ka gümnaasiumi ära lõpetatud, et siis minna ülikooli ja õppida võib-olla filosoofiat. Või siis minna mereakadeemiasse, õppida laevandust, see huvitab ka.

TM: Kas Sa oled mõelnud, kes Sinust võiks saada või millisel tööl Sa võiksid käia?

Õ: Ma olen sellele mõelnud, et minus on juhtunud see muutus, et kui ma varem tahtsin väga töötada individuaalselt üksinda, siis nüüd on tulnud see, et grupiga töötada on poole lahedam. Ma arvan, et ma olen päris koostöövalmis inimestega.

TM: Minul nüüd on küsimused läbi. Et kui Sa mõtled kooli või huvide või muu peale, kas on midagi, millest Sa veel sooviksid rääkida, mida ma ei osanud küsida?

Õ: Hetkel küll ei tule.

Lisa 10. Kirjavahetus e-posti vahendusel 11.klassi õpilase vanemaga (ema)

Vastuse kuupäev: 17.04.2014

Kõnelejate tähised ja tingmärgid:

Lapsevanem (LV) – tavalises kirjas

Triinu Martis (TM) – **rasvases kirjas**

Märkused, täpsustused – *kaldkirjas*

Selgitus: *Õpilane on uuringus osalemise lapsevanema nõusoleku küsimise hetkel 18-aastane ja andnud nõusoleku ise. Uurimise ajaks on õpilane saanud 19-aastaseks. Vestluses õpilasega küsiti, kas tema vanemad on uuringust teadlikud, selgus et mitte. Õpilane ei pidanud väga vajalikuks, et vanemad peaksid osalema, kuid andis siiski oma ema e-posti aadressi. Lapsevanemale kirjutati kahel korral, esimesel korral vastust ei tulnud. Kuna küsimuste arv ja keerukus võib eemale peletada kirjalikku vastamist, siis sai teisel korral e-kirja saates küsitud lapsevanema üldist kommentaari uue kooli ja koostöö kohta õpetajatega-spetsialistidega. Sellele vastati. Lapsevanemad elavad koolist väga kaugel, tulenevalt õpilase enda otsusest ja keerukusest vanematega füüsiliselt kohtuda, sai lapsevanemalt lühikese kommentaari e-posti teel.*

TM: Kas Te saaksite lühidalt kirjeldada, milliseid positiivseid kogemusi Teil on seoses nimetatud kooliga?

LV: Uus kool sobib K-le suurepäraselt. Olen väga rahul õppemeetodite ja õpetajatega. Kooli õppeõhkkond on äärmiselt positiivne, mis annab K-le entusiasmi õppida ja edasi areneda.

TM: Kuidas on Teie suhted kooli õpetajatega ja teiste töötajatega?

LV: Uue kooli õpetajate ja teiste töötajatega palju ei suhtle. Selleks pole ka vajadust kuna K saab suurepäraselt hakkama. Kool on siiani täitnud kõik ootused.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Triinu Martis (sünnikuupäev: 13.07.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Topelt haridusliku erivajadusega õpilaste andekuse arendamine ning nende erivajaduste
iseärasustega arvestamine üldhariduskoolis: võimalused ja vajadused juhtumianalüüside
põhjal“ mille juhendaja on Viire Sepp;
- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 13.05.2014